

الجمهوريّـــة العربيّـــة السوريّـــة
جامعـــــة دمشـــــق
كلّيـــّة التربيـــة
قسم المناهج وطرائق التدريس

أثر مسرحة منهج القواعد النحويّة (دروس المنصوبات) في الصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ(الحلقة الثانية)في التحصيل الدراسيّ للتلاميذ وتعديل اتجاهاتهم نحو (النحو) في اللغة العربيّة

دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالبة

شهرزاد كامل سعيد

بإشراف
أ. د. أسما الياس
الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس في جامعة دمشق

ومشاركة
أ. د. علي أبو زيد
الأستاذ في قسم اللغة العربيّة في جامعة دمشق

دمشق ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م

الفهرس

أثر مسرحة منهج القواعد النحويّة(دروس المنصوبات)في الصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ(الحلقة الثانية)في التحصيل الدراسيّ للتلاميذ وتعديل اتجاهاتهم نحو النحو في اللغة العربيّة

جدول الملاحق

كلمة شكر

أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتي الكريمة الدكتورة أسما الياس لتفضّلها بالإشراف على هذا البحث ، وما بذلته من وقت وجهد في متابعة كلّ خطواته، وإرشادي إلى الأفضل، فحيث أصبتُ أثنت عليَّ، وحيث قصّرتُ وصلتني بتوجيهاتها ، ولم يفتر زخم دفعها لي معرفيّاً ومعنويّاً وإنسانيّاً يوماً، فكانت سنداً قويّاً ، أشعرني بالاطمئنان .

وأتقدّم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الكريم الدكتور علي أبو زيد الذي تفضّل بقبوله المشاركة في الإشراف اللّغويّ على هذا البحث، وكان له سابق الفضل في تدريسي في قسم اللّغة العربيّة، وقد أعطى هذا البحث كل الاهتمام، وأفدت من خبرته اللّغويّة والأدبيّة .

وأتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة الحكم الذين تفضّلوا بالمشاركة في تحكيم هذا البحث، فنلت شرف مشاركتهم.

كلّ الشكر للسيدات والسادة محكمي أدوات البحث في كليّة التربيّة في دمشق:(الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى ، والأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان ، والأستاذ الدكتور سمير مراد ، والأستاذ الدكتور رمضان درويش والأستاذ المساعد الدكتور فرح سليمان المطلق ، وقد سبق له فضل الإشراف على رسالة الماجستير، والدكتورة رانية صاصيلا)،والأستاذ المساعد الدكتور محمود طيوب في جامعة تشرين.

كلّ الشكر للسيد المدرّس مصطفى عبود والسيدة المدرّسة ميادة الحسين في المعهد العالي للفنون المسرحية اللذين حكّما البرنامج .

وأتقدم بالشكر للأستاذة الدكتورة حنان قصاب حسن التي أذنت لي بالبحث عن المراجع في مكتبة المعهد ، وللسيدة الدكتورة أثير محمد علي على تحكيمها البرنامج، والمدرّسة الممثّلة رغد مخلوف التي أفدت من توجيهاتها قبل كتابة البرنامج.

كما أتقدم بالشكر إلى السيد أ.د. عميد كليّة التربيّة المحترم ، وإلى كلّ الأساتذة ، والإداريين والعاملين في هذه الكليّة التي طالما أحببتها .

وأشكر السيد مدير التربيّة في محافظة اللاذقيّة، والعاملين في تلك المديريّة ، ومديرات ومديري مدارس التعليم الأساسي(الحلقة الثانية)الآتية: لؤي سليمة، وأنيس عباس ، وسليمان العجي،

وسهيل أبو الشملات، وطلبة تلك المدارس، وأخصّ منهم طلبة المجموعة التجريبيّة للإناث والذكور.

وأشكر كلّ الأعزاء الذين تفضّلوا بالملاحظة المفيدة والدعم المعنوي لإنجاز هذا البحث.

الإهداء

إلى كلّ معلّمة ومعلّم ، ومدرّسة ومدرّس ، وأستاذة وأستاذ ، علّمني ، وكان مثلاً أعلى وقدوة حسنة .

إلى كلّ الذين قرأت لهم من تربويّين وأدباء ومفكرين ، وأفدت من ثمرات فكرهم .

إلى كلّ من أسهم في وصولي إلى هذه الدرجة العلميّة .

البـــــــــــــاب الأول

القسم النظري

الفصل الأول

مشكلة البحث ومحدّداته

المقدّمة .

أولاً- الإحساس بالمشكلة وتحديدها .

ثانياً- أهميّة البحث .

ثالثاً- أهداف البحث.

رابعاً- أسئلة البحث.

خامساً- فرضيات البحث.

سادساً- حدود البحث.

سابعاً- منهج البحث.

ثامناً- أدوات البحث.

تاسعاً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة.

الفصل الأول

مشكلة البحث ومحدّداته

مقدمة :

حين تخلو اللّغة من الفكر تصبح كلاماً منطوقاً ، لا يراد منه فائدة ، وأداة اللّغة في التعبير عن الفكر هي النحو ، ومن لا يمتلك مهارة النحو لا يمتلك لغة سليمة ، وقد علّق الجرجاني الفكر بمعاني النحو فقال : " ممّا ينبغي أن يعلمه الإنسان ، ويجعله على ذكر أنّه لا يتصور أن يتعلّق الفكر بمعاني الكلم أفراداً ومجردة من معاني النحو، فلا يقوم في وهم ولا يصحّ في عقل أن يتفكّر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في اسم ، ولا أن يتفكّر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه وجعله فاعلاً أو مفعولاً ، أو يريد منه حكماً سوى ذلك من الأحكام مثل أن يريد جعله مبتدأ أو خبراً أو صفة أو حالاً أو ما شاكل ذلك ...واعلم أنّي لست أقول: إنّ الفكر لا يتعلّق بمعاني الكلم المفردة أصلاً، ولكنّي أقول : إنّه لا يتعلّق بها مجرّدة من معاني النحو ومنطوقاً بها على وجه لا يتأتى معه تقدير معاني النحو وتوخيها فيها". (الجرجاني، ، ١٩٧٨ ،٣١٤)

وقد أسف سام عمار للوضع الراهن فقال:" يحمل تلميذنا الضعف معه من صفّ إلى صفّ ومن مرحلة تعليميّة إلى مرحلة أعلى، ونفاجأ به، وقد أنهى دراسته الجامعيّة في أقسام اللّغة العربيّة، يشعر بالحرج إن طلب إليه أن يتحدّث باللّغة العربيّة الفصحى "(عمار، ٢٠٠٢، ٢٣٠) ، فالمشكلة تظهر في عدم تمثّل مهارة قواعد اللّغة العربيّة سلوكاً لغويّاً صحيحاً ، ويبدو واضحاً أثر الطريقة التي تدرّس بها القواعد النحويّة في عدم تمثّل تلك القواعد تمثّلاً وظيفيّاً ،والضعف الذي نلاحظه في النحو يدعو إلى تطوير طرائق تعليمه وتقويمها، وتتنوع طرائق التدريس ، وتختلف من مرحلة زمنية إلى أخرى وفق معايير تختلف باختلاف الطريقة وأسسها التربويّة التي تسوّغها، على سبيل المثال لا الحصر كانت " الطريقة القياسيّة هي الطريقة المتبعة في تدريس القواعد ، ثمّ عدّل عنها إلى الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية)، ثمّ ظهرت الطريقة المعدّلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصّوص المتكاملة" (السيد ، ١٩٨٨، ٤٨٧) .

وقد توّجهت بعض الدول المتقدّمة في العالم مثل بريطانيا وأمريكا منذ مطلع القرن العشرين إلى أساليب جديدة في التدريس، تهتم ببناء شخصية المتعلّم ، وتحاكي مشاعره ، وتدرك مشكلاته ، وتعالج جميع نواحي حياته الاقتصاديّة والنفسيّة والاجتماعيّة ، ومن هذه الأساليب المسرح المدرسيّ .

ويمكن للمسرح المدرسيّ أن يضطلع بدور ريادي في تنشئة الطلبة ، وتزويدهم بالمعارف والمثل التربويّة الفضلى، التي تجعلهم قادرين على الدخول بثقة في معترك الحياة، والمسرح المدرسيّ " هو طريقة من الطرائق التربويّة الهامة التي تعنى بالوسائل السمعيّة البصريّة والحركيّة معاً " (إلياس، ٢٠٠٤ ، ٤٠) ، ويؤدي المسرح المدرسيّ في بعض البلدان على سبيل المثال (بريطانيا)دوراً رئيساً في تدريس الكثير من المناهج الدراسيّة، حيث إنّه يقدّم المادة العلميّة بشكل جذّاب محبّب لدى الطلبة في صفوفهم ومدارسهم من خلال مسرحة المناهج الدراسيّة.

كان للجمهوريّة العربيّة السوريّة اهتمامها الواضح في هذا المجال ، إذ عقد في دمشق عام ٢٠٠٥ م مؤتمر بعنوان : " علاقة المسرح بالتربيّة وتنميّة الذائقة الفنيّة من الطفولة حتى الشباب " ، وقد أكّد المؤتمر جملة من القضايا الفنيّة والتربويّة والجماليّة المهمة، من بينها : المسرح والتعليم ، والمسرح وتأثيره في شخصية الطفل ، والمسرح وأثره في تنمية الذائقة الفنيّة .

انطلاقاً من هذا الاهتمام بالمسرح المدرسيّ ، وأهميته في بناء شخصية المتعلّم النفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة آثرت الباحثة أن تجري بحثها في هذا المجال ، واختارت مسرحة دروس المنصوبات في مقرر (القواعد والإملاء والخط)للصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية)، لعلها تسهم في تحسين تحصيل الطلبة في نحو اللّغة العربيّة ، ليوظّفوا لغتهم توظيفاً صحيحاً في حياتهم العمليّة .

أولاً- الإحساس بمشكلة البحث وتحديدها :

لكلّ أمة من الأمم لغتها التي تتمسك بها ،وتحافظ عليها ، وتعمل على تطويرها وترقيتها؛ لأنّ اللغة عنوان ثقافة الأمة وحضارتها، ويتوجب على أبناء كلّ أمة حماية لغتهم والحفاظ عليها من كلّ

شائبة،لتظلّ حية قادرة على استيعاب كلّ تطور علمي وإنساني. ويقول رمزي بعلبكي "ولما كان النحو من بين علوم العربية جميعاً،هو الأقل تقبلاً عند طلاب المدارس والأكثر تعقيداً وتجريداً ينبغي أن يوجه الجهد إليه، ولا سيما لجهة تخليصه من شوائب الدراسة التقليدية التي لازمته قروناً طويلة" (بعلبكي، ١٩٩٦) .

وقد عقد مجمع اللّغة العربيّة في دمشق مؤتمراً في عام ٢٠٠٣ م تحت عنوان : (اللّغة العربيّة في مواجهة المخاطر) ، جاء فيه على لسان القوزي : " لقد قيل صراحة في كثير من أروقة الجامعات العربيّة : إنّ اللّغة العربيّة لا تصلح الآن للعلوم الحديثة من طبّ وهندسة ورياضيات وكيمياء وطبيعة ونبات ، لقيام عدد من العوائق يحول دون استخدامها فيها، فإذا نظرنا إلى تلك العوائق وجدناها تتركّز حول صعوبة النحو والصرف العربيين ، الأمر الذي يجعل دارس اللّغة العربيّة ينتهي من مراحل التعليم العام، وهو لا يحسن التحدّث ، أو الكتابة بالعربيّة السليمة، وما ذلك إلا لانشغال المدرّس بتلقين الدارس قواعد اللّغة وانشغال المتعلّم بحفظها دون توظيف ذلك في السعي به نحو تحصيل القدرة على التعبير الشفوي السليم، أو القدرة على كتابة أفكاره بلغة سليمة"(القوزي،٢٠٠٣،١٠). ويرى مدكور أنّ " جوهر المشكلة ليس في اللّغة ذاتها ، وإنّما هو في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية ، وقوالب صماء نتجرعها تجرّعاً عقيماً، بدلاً من تعلّمها لسان أمة، ولغة حياة، إنّ النحو العربي من حيث محتواه وطرائق تدريسه – كما يُعلّم عندنا – ليس علماً لتربية الملكة اللسانيّة العربيّة ، وإنّما هو علم تعليم صناعة القواعد النحوية وتعلّمها. وقد أدى هذا، مع مرور الزمن ، إلى النفور من دراسته ، وإلى ضعف الناشئة في اللّغة بصفة عامة " (مدكور ، ٢٠٠٢ ، ٢٨٧) .

فقد رأى مدكور أنّ المشكلة تكمن في المحتوى والطريقة التدريسيّة ، ومثال وجود المشكله في المحتوى ما رأته الباحثة في درس الحال في كتاب (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن في الجمهورية العربية السورية : الحال اسم نكرة منصوب ، يذكر ليبيّن هيئة اسم معرفة سابق يسمّى صاحب الحال. لكنَّ الحال " قد تكون معرفة إذا صح تأويلها بنكرة ، نحو: آمنت بالله وحدَه .

أي منفرداً ، ونحو : رجع المسافر عودَه على بَدئه، أي عائداً في طريقه".(الغلاييني، ١٩٩٤ ،٨٣) وجاء في كتاب (القواعد والبلاغة والعروض) للصف الحادي عشر الأدبي في درس (إسناد الفعل الصحيح المضعّف إلى الضمائر) : عند إسناد الفعل المضعّف في صيغة الأمر إلى المفرد المذكر يجوز فكّ التضعيف ، ويجوز عدم فكّه، و لم يتطرق للفعل المضارع الذي يسبق بلام الأمر ، وعندما أُسند الفعل المضعّف في صيغة المضارع جاء في القاعدة : " إذا أسند الفعل المضارع إلى نون النسوة فكّ إدغامه ، وإذا أسند إلى غيرها لم يحصل تغيير" (وزارة التربيّة ،٢٠٠٧ ،٨٢) ، وفي الدرس نفسه والصفّحة السابقة نفسها ورد السؤال الآتي : ما حكم الفعل المضعّف في الآية التالية عندما أسند إلى الضمير ؟ والآية هي : " فليمدُد بسبب إلى السماء " ، فمثل هذا السؤال والحالات الإعرابيّة السابقة، وحالات أخرى تصادف الطلبة في مختلف مراحلهم الدراسيّة، ولا يتناولون درس الحال بعد الصفّ الثامن في المدرسة ، ولا درس إسناد الأفعال بعد الصفّ الحادي عشر، فيحدث ذلك تشويشاً في ذهن الطالب، واضطراباً في معلوماته، فيكثر الخطأ .

خلال تدريس الباحثة مادة اللّغة العربيّة لأكثر من عشرين عاماً في مرحلة التعليم الأساسيّ(الحلقة الثانية) ، وفي المرحلة الثانوية والمعاهد المتوسطة لاحظت أنّ الطلبة يواجهون صعوبة في تمثّل القواعد النحويّة، ظهر ذلك في: الشرح ، والتعبير ، والكتابة ، والقراءة ، وأنّ تعلّم القواعد النحويّة لا يتمّ بطريقة وظيفيّة.

وقد ردّ علماء اللّغة والتربيّة الضعف الحاصل في اللّغة العربيّة إلى :

١- التهاون في علم النحو والزهد به ، وهو العلم الذي تعرف به معاني العربيّة ، وقد جاء على لسان الجرجاني في المتهاونين بعلم النحو: " لا يجدون بدّاً من أن يعترفوا بالحاجة إليه فيه. إذ كان قد علم أنّ الألفاظ مغلقة على معانيها حتّى يكون الإعراب هو الذي يفتحها"(الجرجاني، ١٩٧٨، ٢٣).

وقد أثار حميّة اللّغويين العرب في العصر الإسلامي اللحن الذي تسرب إلى الألسنة ، "وأنّ خوفهم على قراءة القرآن الكريم هو الذي دفع إلى وضع قواعد ومعايير بها يضبطون كلامهم " (السيد ، ١٩٨٨، ٤٥٩) ، فكان للنحو أهميّة كبرى في المحافظة على سلامة اللّغة العربيّة.

٢- اضطراب المادة النحويّة في الكتب المدرسيّة .

٣- طرائق التدريس : إذ تعتمد الطرائق التقليديّة على التلقين وحشو ذاكرة المتعلّم بالمعارف والمعلومات ، في حين تركّز طرائق التدريس الحديثة على المتعلّم، بحيث يكون فاعلاً ، لا متلقياً .

ومن خلال آراء العديد من الباحثين وعلماء التربيّة وما لاحظته الباحثة من خلال عملها مدرّسة للغة العربيّة أنّ طرائق التدريس المتبعة حالياً في مدارس قطرنا لا تأخذ بأيدي الطلبة لتوظيف ما يتعلّمونه في حياتهم الاجتماعيّة والتعبير عن أفكارهم بدقة وسهولة ، وقد ذكرت نظيرة الجعفري المصري في دراستها التحليليّة لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثّماني سنوات في المدارس الرسميّة العامة لمدينة دمشق عن كتب اللّغة العربيّة التي يدرسها الطلاب ، ومن بينها النحو ، إنها : " ليست جميعها صالحة من ناحية توافر الابتكار والتشويق فيها ، ووضوح المادة المعروضة ، ودقّة أمثلتها في التعبير عن الفكرة والقاعدة معاً " (المصري ، ١٩٨١ ، ٣٥٠) ، و"يتجلى لنا أنّ مناحي التفكير في مشكلة ضعف الناشئة في النحو توزّعت في عدّة ميادين ، فقد ذهب بعضهم إلى أنّ كثرة التأويلات والتقديرات والمماحكات هي المسؤولة عن الضعف والنفور، كما ذهب بعضهم الثاني إلى أنّ غربلة النحو وتصفيته والاقتصار من تدريسه على النحو الوظيفيّ هي المسؤولة عن الضعف ، على حين رأى بعضهم الثالث أنّ طريقة تدريس القواعد النحويّة هي المسؤولة عن هذا الضعف " (السيد ، ١٩٨٧ ، ٣٩) .

تلك الآراء كلّها تتفق على ضرورة البحث عن طريقة أكثر فاعليّة في جذب الطلبة ودفعهم للتعلّم .

وقد أكّد الفلو على : " ضرورة تطوير المناشط المدرسيّة السائدة (الجمعية الأدبية ، الخطابة، المسرحية ...) وابتكار مناشط تربويّة جديدة ، وضرورة استخدام الطرائق الاستكشافيّة وطرائق التعليم الحرّ " (الفلو ، ١٩٩٤ ،١٥٥).

وذكر كنعان والمطلق : "ممّا يعزز أهميّة النشاط بالاستناد إلى أسسه النفسيّة نجاح الأنشطة المدرسيّة في عملية ربطها بين ميول الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم جسمياً وعقلياً واجتماعياً" . (كنعان ، والمطلق ، ٢٠٠٦ ، ٦١) تبين ممّا سبق ضرورة البحث عن طريقة تربط بين القواعد النحويّة وميول الطلبة وحاجاتهم في هذه المرحلة ،فرغبت الباحثة في دراسة أثر اعتماد طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في إعداد برنامج لتدريس دروس المنصوبات من منهج نحو اللّغة العربيّة للصفّ الثامن في رفع مستوى تحصيل الطلبة، وتعديل اتجاهاتهم نحو النحو في اللّغة العربيّة .

وهكذا تتحدّد مشكلة البحث في السؤال الآتي : ما فاعليّة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تحصيل الطلبة وتعديل اتجاهاتهم نحو (النحو) في اللّغة العربيّة في الصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسي(الحلقة الثانية)؟

ثانياً– أهمية البحث :

بدءاً من المرسوم التشريعي رقم ١٣٩/ت/٦-١١-١٩٥٢ القاضي بالحفاظ على اللّغة العربيّة واستخدامها ، حتى قرار السيد رئيس الجمهورية العربيّة السورية رقم / ٤/ تاريخ ١٤٢٨/١/٦ هـــ الموافق لـــ ٢٠٠٧/١/٢٥ م القاضي بتشكيل لجنة لإنجاز خطة عمل وطنية تستهدف تمكين اللّغة العربيّة ومتابعة خطوات تنفيذ تلك الخطة بالتعاون مع الجهات المعنية، وما صدر بعده من قرارات حتّى هذا العام بشأن الحفاظ على اللغة العربية، أولت الجمهوريّة العربيّة السوريّة اهتماماً بالغاً لتمكين اللّغة العربيّة، واستناداً إلى القرار رقم /٤/ المذكور أعلاه فقد طلب السيد وزير التربيّة إلى مديريات التربيّة ، ومنها مديرية التربيّة في محافظة دمشق ما يأتي : " يطلب إليكم تبليغ المعلّمين والمدرّسين ضرورة استخدام اللّغة العربيّة السليمة في الصفّوف جميعها وفي أثناء تدريس المواد كلّها على أن يعدّ حسن استخدامها بنداً لتقدير درجة كلّ منهم في اللائحة التوجيهيّة.

التأكيد على المعلّمين والمدرسيّن ضرورة اللجوء إلى مختلف وسائل التشويق المناسبة لأعمار الطلاب بحثّهم على المطالعة الحرّة .

التعميم على معلّمي محافظتكم ومدرّسيها إيلاء التواصل الشفهي والأنشطة الصفّية الشفهيّة اهتماماً خاصاً في المواد كافة على أن يكون هذا التواصل بلغة سليمة والإفادة منه في تقدير درجة الطالب للاختبارات الشفوية " (وزارة التربيّة ، ٢٠٠٧).

وجاء في دليل المعلم للصفّ السادس :إنّ تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ " قد فرض إزالة الحواجز بين الحلقتين : الأولى ، والثانية ، واتجه إلى تعليم اللّغة العربيّة تعليماً وظيفيّاً ، يعدّ المتعلّم لمواجهة الحياة ، أو الانتقال إلى المرحلة الثانوية فالتعليم الأساسي على صعيد اللّغة القوميّة يعنى بأساسيات اللّغة أي ما يمكّن المتعلّم من الفهم والتحدّث والقراءة والكتابة بلغة فصيحة وسليمة، وهذه الأساسيات هي التي يجب أن يركّز عليها المعلّم والكتاب المدرسيّ في هذه المرحلة دون إرهاق الطالب بتفصيلات لغويّة لا تخدم هذه الوظيفة، ولا توجّه اللّغة(نحوها وصرفها وإملاءها) نحو هذا الهدف الأساس" (وزارة التربيّة ، ٢٠٠٧، ٧).

ممّا سبق عن أهمية اللغة العربية(نحوها وصرفها وإملائها) تظهر أهميّة هذا البحث فيما يأتي :

١-جاء البحث استجابة للدعوات المستمرة في أهميّة تعلّم اللّغة العربيّة تعلّماً وظيفياً كما تبيّن من السرد السابق أعلاه.

٢- قد يكشف هذا البحث بعض الصعوبات ، ويساعد في تذليلها ، ويؤثّر هذا في تحصيل الطلبة إيجاباً ، وقد يعدّل في اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة في اللّغة العربيّة .

٣-قد يكشف هذا البحث فاعليّة مسرحة المنهج في رفع مستوى تحصيل الطلبة في النحو، ويسهم في تعديل اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة . وقد جاء على لسان المقدادي في مسرحة المناهج : " إنّ الطلبة في أعمار ١١-١٧ يميلون إلى خلق الأشياء بأنفسهم مع شيء من الاقتحام العملي للعوالم غير المعروفة ، فالتنويع في الموضوعات والأشكال التعبيريّة من حركة وتشكيل ولون في الأزياء والمناظر ضروريّ جداً ، ذلك لأنّ أسمى هدف يبغيه المسرح المدرسيّ هو محاولة انتشال الطالب

المتفرّج من بيئته الحقيقية لفترة زمنية محدودة ومحاولة زجّه في عوالم أخرى أكثر بهاء وجمالاً ، بل وأصدق علاقة ، هي دعوة لأن يفكروا بطريقة أسلم وأفضل ، وأن يسعدوا بحياة لذيذة تشبع فضولهم "(المقدادي ، ١٩٨٤ ، ١٢) .

٤- قد يفيد المدرسون من نتائج هذا البحث في اعتماد طرائق أكثر تشويقاً في تعلّم اللّغة العربيّة.

٥- قد يساعد هذا البحث القائمين على وضع المناهج وتطويرها في إعداد نصوص مسرحية تساعد في تعلّم اللّغة العربيّة تعلّماً وظيفيّاً.

٦- قد يفتح هذا البحث البابَ لمزيد من الدراسات في مجال اللّغة العربيّة، وفي المواد المعرفيّة الأخرى.

٧- يقدّم هذا البحث نموذجاً يفيد منه المدرّسون في تصميم دروسهم وفق تمثيل الأدوار.

ثالثاً- أهداف البحث : يهدف البحث إلى ما يأتي:

١- مسرحة دروس المنصوبات في منهج النحو في الصفّ الثامن ، وهي : (المفعول به ، والمفعول فيه، والمفعول لأجله ، والمفعول المطلق ، والمستثنى بإلا ، والمستثنى بغير وسوى ، والحال ، والتمييز ، والمنادى) .

٢- قياس فاعليّة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تحصيل طلبة الصفّ الثامن في دروس النحو (المنصوبات) .

٣- قياس فاعليّة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تعديل اتجاهات الطلبة نحو (النحو) في اللّغة العربيّة.

رابعاً- أسئلة البحث : وهي ما يأتي:

١- ما شكل البرنامج المقترح لمسرحة بعض دروس النحو من (المنصوبات) في الصفّ الثامن ؟

٢- ما فاعليّة البرنامج المقترح في مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

٣- ما فاعليّة البرنامج المقترح في تعديل اتجاهات طلبة الصفّ الثامن الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

خامساً- فرضيات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث المتفرعة عن أهدافه قامت الباحثة باختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة خمسة بالمئة (٠،٠٥):

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثا) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار البعديّ .

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٥-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٦-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في المستويات العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ .

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور في المجموعة التجريبيّة ودرجات الذكور في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

٩- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الإناث في المجموعة التجريبيّة ودرجات الإناث في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

١٠- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) ودرجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار المؤجّل .

١١-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٢-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في المستويات العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

١٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

١٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة وإناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .

١٨- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة في التطبيق البعديّ .

١٩- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في التطبيق البعديّ .

سادساً- حدود البحث : وهي ما يأتي:

اقتصر البحث على عيّنة عشوائيّة من طلبة الصفّ الثامن في بعض مدارسِ محافظةِ اللاذقية،بلغ عددها تسعة وعشرين ومئة (١٢٩) طالباً وطالبة، وتمّ إجراء التجربة الاستطلاعية في مدرسة سهيل أبو الشملات للإناث، ومدرسة سليمان العجي للذكور قبل نهاية الفصل الأول للعام الدراسيّ ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ ،وتمّ التجريب في بعض مدارس محافظة اللاذقية ؛لأنّ الباحثة كانت تقيم في المدينة المذكورة بين عامي: ٢٠٠٨-٢٠٠٩ ، وهذا يسهل عليها إجراءات البحث، كما أنّ المنهاج الدراسي المطبق في كلّ محافظات الجمهوريّة العربيّة السوريّة واحد.

وقد تمّ تطُبيق البرنامج المعدّ لدروس المنصوبات، وهي: (المفعولُ به، والمفعولُ فيه، والمفعولُ لأجله، والمفعولُ المطلق، والمستثنى بإلا، والمستثنى بغير وسوى، والحالُ، والتمييزُ، والمنادى) في مدرسة أنيس عباس للذكور، ومدرسة لؤي سليمة للإناث في الصف الثامن بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٨- ٢٠٠٩

سابعاً- منهج البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبيّ لقياس فاعليّة البرنامج المقترح ، والإجابة عن أسئلة البحث والتحقّق من فرضياته ، والمنهج الوصفيّ التحليليّ في الإطار العام النظري للبحث، وفي تعرّف اتجاهات الطلبة نحو النحو، ونحو مسرحة منهج النحو، وتوصيف النحو في كتاب القواعد والإملاء والخط للصفّ الثامن، وتحليل دروس (المنصوبات) .

ثامناً- أدوات البحث : اعتمدت الباحثة في دراستها الأدوات الآتية:

١-برنامجاً يعتمد تحويل دروس القواعد النحويّة (المنصوبات) في الصفّ الثامن إلى نصوص مسرحيّة، تعتمد تمثيل الأدوار فيها طريقة للتدريس .

٢- اختباراً تحصيليّاً (قبليّاً /بعديّاً / مؤجّلاً).

٣- استبانة لتعرّف اتجاهات طلبة الصفّ الثامن الذين درسوا البرنامج المعدّ بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في دروس قواعد اللّغة العربيّة (المنصوبات) نحو النحو في اللّغة العربيّة ، ونحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

تاسعاً – مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة :

١- مسرحة المنهج : " هي عملية تحويل المناهج والمقررات الدراسيّة إلى مسرحيّة تعبّر عن الأفكار والمعلومات والقيم التربويّة والجماليّة عن طريق الحوار الذي يدور بين الشخصيات بأسلوب جذّاب متناسق الشكل والمضمون، محتوياً على عنصري المتعة والفائدة "(نواصرة ، ٢٠٠٢ ، ١٦٣)، وتعتمد الباحثة في مسرحة منهج النحو على تحويل النصّوص المساعدة في دروس (المنصوبات) وفقرات هذه الدروس إلى نصوص مسرحيّة ، تستخدم فيها تمثيل الأدوار طريقةً للتدريس ، معتمدة الحوار للانتقال من فكرة إلى أخرى بالتسلسل من السهل البسيط إلى الصعب وصولاً إلى القاعدة النحويّة .

٢- الطريقة المعدّلة : يقول السيد عن هذه الطريقة : إنّها " نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس الاستقرائية (الاستنباطية)، ولذا أسميناها (المعدّلة)، وهي تقوم على تدريس القواعد النحويّة من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة"(السيد،١٩٨٨، ٤٨٤)، و"هي طريقة من طرائق تدريس الإملاء القاعدي والنحو، وقد جاءت هذه الطريقة لتعدّل طريقة الاستقراء والاستنتاج" (سعيد ،٢٠٠٦، ١٠) ، فتؤخذ أمثلة الدرس من النصّ المساعد لدرس النحو ، ويدور هذا النصّ حول فكرة رئيسة تحمل قيمة اجتماعيّة أو وطنيّة أو قوميّة أو أدبيّة .. ويعتمد المدرّس مناقشة الأمثلة وموازنتها وربطها بالمعلومات السابقة وصولاً إلى القاعدة الجديدة والتطبيق على القاعدة، واعتمدت الباحثة ما سبق من تعريف للطريقة المعدّلة .

٣- المجموعة التجريبيّة : هي مجموعة الطلبة من الصفّ الثامن التي تتعلّم دروس النحو (المنصوبات) بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار.

٤- **المجموعة الضابطة** : هي مجموعة الطلبة من الصفّ الثامن التي تتعلّم دروس النحو (المنصوبات) بالطريقة المعدّلة .

٥- **الفاعليّة** :جاء تعريف الفاعليّة عند سليمان تحت عنوان(خصائص النشاط التمثيلي) بأنّها " بذل الطفل كلّ ما يملك من طاقات وقدرات وتوجيهها نحو أداء الأدوار وتجسيد المواقف" (سليمان، ٢٠٠٩، ٣٢٥). وعرّفها شحاتة والنجار في معجم المصطلحات على أنّها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبيّة باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣) ،وترى الباحثة في دراستها أنّها معيار يبيّن مدى إتقان الطلبة أهداف التدريس بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار.

٦- **التحصيل** : هو مجموع الدرجات التي نالها الطالب في الاختبار التحصيليّ الذي أعدّته الباحثة، وطبّقته بعد انتهائها من تدريس(المنصوبات)على المجموعتين: التجريبيّة، والضابطة، ثمّ أعادت تطبيقه بعد انقضاء مدة تزيد على شهر بعد انتهاء تدريس المنصوبات.

٧- **الاتجاه** : يقول كاتل " الاتجاه ما هو إلا ميل لقبول أو رفض جماعات معيّنة من الأفراد أو مجموعة من الأفكار أو التقاليد الاجتماعيّة " (كاتل في مخائيل، ٢٠٠٣ ، ٥١٨)، ويعرّف هيلز الاتجاه فيقول: هو" اتساق ما بين استجابات لمثيرات أو موضوعات خاصة ومحدّدة " (هيلز في مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٥١٨) ،ويقول طعيمة:"الاتجاه لغةً يعني القصد والإقبال نحو شيء معيّن ،يقال اتجه فلان إلى البيت، أي جعل البيت وجهته أي قَصَدَهُ وأقبل عليه. أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحي فهو حالة استعداد عقلي عصبي نظّمت عن طريق التجارب الشخصيّة، وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكلّ الأشياء والمواقف التي تتعلّق بهذا الاستعداد".(طعيمة، ٢٠٠١ ، ٦٩)، والاتجاه في هذه الدراسة يشير إلى: تفضيل الطالب طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار والإقبال عليها في تمثّل المعرفة، وقبولها بعد خوضه تجربة تعلّم القواعد النحويّة بتلك الطريقة، وتكوّن استعداد عقلي وعصبي ، يعمل على توجيه استجابته لكلّ المواقف التي تتعلّق بهذا الاستعداد ، أو عدم تفضيله هذه الطريقة ، وعدم استجابته لتمثُّل المعرفة بوساطتها ، ورفضها.

٨- الراوي : ويدعى (الحكواتي) ، وهو شخص " يتصدّر المجلس في البيوت أو المقاهي، ويقصّ السير والملاحم الشعبية وسط حماسة المستمعين ، وتدّخلهم المرتجل والنشط في سير الحكاية تبعاً لتحزّبهم لهذا البطل أو ذاك".(حجازي،١٩٩٤ ،٧) ،والراوي في دراسة الباحثة ممّثل من الطلبة يروي لهم النصّ المساعد في النحو بطريقة الحكاية في الصفّ أمام الطلبة وسط استعدادهم للاستماع له، وتدخلهم المرتجل في سير الحكاية تبعاً لفهمهم ما يرويه.

٩- الدراما:" في المعنى العام تُطلق كلمة دراما على كلّ الأعمال المكتوبة للمسرح مهما كان نوعها، فيقال: دراما عصر التنوير ، والدراما الرومانسية ، والدراما الطبيعية ، والدراما الهندية.. والمعنى الإنكليزي للكلمة Drama يدلّ على المسرح نصاً وتاريخاً وجماليات مقابل كلمة Performance التي تعني العرض والأداء. وكذلك تُطلق تسميّة دراما على كلّ عمل تمثيلي من ابتكار الخيال حتّى ولو لم يُقدّم على خشبة المسرح"(الياس، وحسن،٢٠٠٦ ،١٩٤)، والدراما في دراسة الباحثة تدلّ على المسرح نصّاً وعرضاً وأداءً في القواعد النحويّة.

١٠-علم النحو: جاء في المعجم المدرسيّ : " علم النحو هو علم إعراب كلام العرب " (وزارة التربيّة ، ١٩٨٥) ، وقد جعل الغلاييني النحو من أهمّ علوم العربيّة ، حين وضعه في مقدّمة علومها فقال: " الإعراب (وهو ما يُعرف اليوم بالنحو) علم بأصولٍ تُعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيثُ الإعراب والبناء . به نعرف ما يجب عليه أن يكون آخر الكلمة من رفع، أو نصب، أو جرّ، أو جزم، أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة. ومعرفته ضروريّة لكلّ من يزاول الكتابة والخطابة ومدارسة الآداب العربيّة".(الغلاييني، راجعه ونقحه خفاجة، ١٩٩٤ ،٩) و" كان مفهوم القواعد يضيق أحياناً ؛ ليقتصر على ضبط أواخر الكلام، ويتسع أحياناً ليشمل بنية الكلمة ممّا يطلق عليه(الصرف)، والقواعد النحويّة بمفهومها الحديث ليست مقتصرة على ضبط أواخر الكلمات والبنية الداخليّة للكلمة ، وما يطرأ عليها من تغيّرات في أحوالها المختلفة ، وإنّما تجاوزت هذا المفهوم إلى التراكيب اللغويّة وبنى الجمل الفرعيّة والأساسيّة والمعاني، والأصوات جزء من النحو هي الأخرى؛ لأنّ تغيّر الحركات الإعرابيّة والصيغ والأبنية يؤدي إلى تغيّر في المعنى ". (

السيد، ١٩٨٨، ٤٦٠) ، وأشار قباوة إلى الأحكام النحويّة في حديثه عن التحليل النحويّ، فقال: " إنّه صورة عمليّة لتوظيف الأحكام النحويّة في دراسة النصّوص ، وتبيين ارتباط الأصول والقواعد بأنماط القول والتعبير. إنّه تحليل للعبارة اللغويّة ، يرصد خصائص الجزئيات وسلوكها في إطار الوحدة الكليّة من البيان والقواعد والأحكام ، وبذلك يتحقّق أنّه بأشكاله المختلفة عملية متكاملة ، تتساوق فيه خطوات الإعراب متكاتفة ، ودلالات الأدوات متعاونة، وتجليّات الصرف متساندة، وكلّ من هذه وتيك وتلك يتبادل التأثّر والتأثير، ويستعين بما حوله من الدلالات اللغويّة، والمعاني الخاصة، والظروف النفسية والاجتماعية للنصّ؛ ليأخذ أبعاده الكاملة الدقيقة، ويعيش عنصراً مكوّناً لحياة لغويّة خالدة ."(قباوة، ١٩٨٧ ، ١١ – ١٢)

وجاء في لسان العرب: " سُمي الإعراب إعراباً، لتبيينه وإيضاحه " . (ابن منظور، ١٩٩٦) ممّا خلص إليه علماء اللّغة العربيّة عامة وقواعدها النحويّة خاصة يتوصل إلى أنّ القواعد النحويّة ليست مهارة فقط ، بل وسيلة للحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة، تتبادل التأثّر والتأثير مع مهارات اللّغة العربيّة عامة .

١١– طرائق التدريس : جاء في لسان العرب : " الطريقة : السيرة ، وطريقة الرجل : مذهبه. يقال : ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة " (ابن منظور ، صححه أمين محمد عبد الوهاب ، ومحمد الصادق العبيدي ، ١٩٩٥ ، ج٨ ، ١٥٥) ، كما جاء في لسان العرب: "درستُ الكتاب أدرسُه درساً أي ذللته بكثرة القراءة حتّى خفّ حفظه عليّ" .

ويعرّف القلا وناصر طريقة التدريس بأنّها " شكل – عام أو خاص بمادة معيّنة – من أشكال تنظيم التدريس تنظيماً يتفق مع الغاية التي نسعى إليها ، ومع بنية ما نعلّم ، ومع الفكرة التي نحملها عن نفسية المتعلّمين ، وتدمج هذه المتحولات جميعها ، وتشدّ بعضها إلى بعض وفق أنماط من التوازن فيما بينها ، بحيث لا يمكن حذف أيّ واحد منها دون تخريب سائر البنية. وتسعى الطريقة إلى تحسين فاعليّة التدريس وكفايته".(القلا، وناصر، ١٩٩٦ ، ٧)

ويعرّف بشارة وإلياس طريقة التدريس بأنّها " الوسيلة أو الكيفيّة التي يعمل بها المعلّم والمتعلّمون، والتي بمساعدتها يتوصل المتعلّمون إلى اكتساب المعارف والخبرات وتكوين المهارات من خلال تنظيم الموقف التعليميّ وتيسير السبل أمام المتعلّمين للقيام بمختلف أنواع النشاط الموجه ؛لتحقيق الأهداف المرجوة.. ويتمّ الحكم على الطريقة بقدرتها على تحقيق درجة عالية من النجاح بأقلّ وقت، وأقلّ كلفة، وأقلّ جهد" (بشارة، وإلياس،٢٠٠٦، ١١٥).

وعرّف سليمان علم تصميم التدريس بأنّه "إجراءات مختلفة تتعلّق باختيار المادة التعليميّة المراد تصميمها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها لمناهج تعليميّة ،تساعد المتعلّم على التعلّم بطريقة أسرع وأفضل من ناحية، واتباع الطرائق التعليميّة بأقلّ جهد ووقت من ناحية أخرى، فهو عملية مخططة لمواجهة الإمكانات المتعدّدة للمتعلّم والتفاعلات المتعدّدة بين المحتوى والوسائل والمعلّم، والمتعلّم، والسياقات التعليميّة المتنوعة لفترة محدّدة من الوقت" . (سليمان، ٢٠٠٩ ، ٤١١). من التعريف السابق نلاحظ أنّ سليمان قد رأى أنّ الطريقة متضمّنة في علم تصميم التدريس.

اتفق تعريف سليمان وتعريف بشارة وإلياس للطريقة التدريسيّة في معظم محتوى التعريفين، واختلفا قليلاً في الصياغة . فطريقة التدريس لديهما هي إجراءات أو كيفيّة أو وسيلة مخططة ومنظمة، تساعد المتعلّم من خلال التفاعلات المتعدّدة بين المحتوى والوسائل والمعلّم والمتعلّم والسياقات التعليميّة على تحقيق الأهداف المبتغاة بأقلّ جهد ووقت.

ويعرّف طعيمة طريقة تدريس اللّغة العربيّة ، فيقول : إنها " تعني الخطة الإجماليّة الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللّغة بالشكل الأمثل الذي يحقّق أهدافنا التربويّة المنشودة . إنّها في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينتظم عدداً من الوحدات المكوّنة لها ، ومن الممكن أن نتلمس هذا الخيط في معظم أشكال الاتصال بين المعلّم والطالب ، ويكمن وراء كلّ طريقة تصوّر معيّن لعملية التعلّم ووظيفة اللّغة ، ونظرة محدّدة للطبيعة الإنسانيّة .. إنّها باختصار تنطلق من مداخل Approaches معيّنة تحكم خطواتها ، وتصوغ مبرراتها ، ولتنفيذ كلّ طريقة مجموعة من أساليب العمل التي تأخذ

مكانها في جدران الفصل . هذه الأساليب هي ما تسمّى بالإجراءات Procedures "(طعيمة، ٢٠٠٤، ٣٤ - ٣٥) .

ويرى شحاتة أنّ " طريقة التدريس ينبغي أن ينظر إليها لا على أساس أنّها شيء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلّم ، بل على أنّها جزء متكامل من موقف تعليميّ: يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التي ينشدها المعلّم من المادة العلميّة والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلّم. فالتدريس بهذا يكون نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليميّ إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها الطالب ، ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود، وحتى يتم ربط الطالب بالخبرة التعليميّة(محتوى المنهج) يتوصل المدرس إلى طرائق تدريس واستراتيجيات، ويستعمل وسائل تعليميّة تزيد من فاعلية تلك الطرائق والاستراتيجيات، ويحدد الأهداف التي يقصد تحقيقها في نهاية المقرر الدراسي، ثمّ ينتقي أساليب العمل والمحتوى والطرائق التي تناسب الأهداف ، وتدفع الطالب إلى التفاعل مع المادة الدراسية الملائمة بما يتفق مع مبادئ التعلّم، ثم يقوم أداء الطالب وفقاً للأهداف التي انتقاها في الأصل، وهناك عدة شروط ينبغي أن تتوافر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها، أهمها استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلّم ، والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه، وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلّم" (شحاتة، ١٩٩٢، ٢٠-٢١).

ممّا سبق من تعريفات لطريقة التدريس ، وممّا اطلعت عليه الباحثة من تعريفات أخرى، وما اكتسبته من خبرة خلال عملها في المجال التدريسيّ، توصلت إلى التعريف الآتي:

طريقة التدريس هي تنظيم المدرّس للمادة التعليميّة ،وترتيب خطواتها ،وأسلوب عرضها مراعياً خصوصية المادة التعليميّة والإمكانات والوسائط المتوافرة، وخصائص شخصيته، والزمن المتاح؛ لتحقيق الأهداف المخططة بأقلّ جهد ووقت وكلفة من خلال تبنيه فلسفة تربويّة محدّدة، تلك الأهداف التي تساعد المتعلّم في الانتقال إلى الحياة العمليّة بشخصية تتصف بالتوازن والثقة

والإيجابيّة والفاعليّة في المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، بما يتفق والتطور المتسارع للعلم والمعرفة.

١٢- المنهج : المنهج لغة كما جاء في لسان العرب : " نَهجٌ :طريقٌ، نَهجٌ: بَيّنٌ واضحٌ ، والمنهاج : كالمنهج ، والمنهاج :الطريق الواضح " (ابن منظور، تحقيق عبد الوهاب، والعبيدي، ١٩٩٥) ، وقال تعالى :" لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً " (المائدة ٤٨).

١٣- المسرح :

جاء في المعجم المدرسيّ: "المسرح مكان مرتفع في صالة أو في ساحة تمثّل عليه المسرحيّات".

وأخذت كلمة المسرح عبر التاريخ دلالات تنوعت بتنوع النظرة إلى هذا الفنّ ومقوماته :

-تستخدم كلمة المسرح للدلالة على شكل من أشكال الكتابة ، يقوم على عرض المتخيّل عبر الكلمة ، مثل: الرواية والقصة .

-تستخدم كلمة المسرح للدلالة على شكل من أشكال الفرجة ، قوامه المؤدي /الممثل/ من جهة والمتفرج من جهة أخرى ، وفي هذه الحالة يُعدّ المسرح فناً من فنون العرض كالسيرك والإيماء والباليه .

-تستخدم كلمة المسرح أيضاً للدلالة على المكان الذي يقدّم فيه العرض .

-تستخدم كلمة مسرح للدلالة على مجمل أعمال أو إنتاج كاتب مسرحيّ ، فيقال : مسرح راسين ، ومسرح شكسبير، أو للدلالة على مجمل الأعمال التي تنتمي إلى عصر معيّن أو مدرسة محدّدة أو توجّه ما، فيقال المسرح اليونانيّ ، والمسرح الكلاسيكيّ ، والمسرح الشعبيّ ..

-في الحضارة اليونانية عُدّ المسرح فناً من فنون الشعر. وقد استخدم أرسطو تسمية(الشعر التراجيديّ) للدلالة على المسرح كجنس، لكنّه ميّز بين الأنواع المسرحيّة في مضمون المسرحيّات ، وشكل كتابتها، فتكلّم عن التراجيديا والكوميديا ، كما ميّز بين النصّ والعرض .

- استخدمت كلمة مسرح في الحضارة الرومانية بمعنى النصّ المكتوب الذي يجمع بين الفقرات المختلفة التي يؤديها الممثلون مع إضافة صفة تحدّد نوع المسرحية . فأُطلقت تسمية Fabula

Palliata على المسرحيّة المأخوذة عن الكوميديا اليونانيّة و Fabula Togata على المسرحيّة التي تكون شخصياتها من المواطنين الرومان ، وغير ذلك من التسميات التي تنوّعت بتنوّع الأشكال المسرحيّة .

-في القرون الوسطى كانت كلمة اللعبة أو التمثيليّة Jeu/Play تُطلق على المسرحيّة بشكل عام ، وظلّت سائدة حتّى اليوم في إنكلترا .

-اعتباراً من القرن السادس عشر ، ومع استيحاء الأنواع المسرحيّة التي كتبها القدماء صارت المسرحيّة من جديد تُسمّى حسب النوع المسرحيّ الذي تنتمي إليه (تراجيديا ، كوميديا ، تراجيكوميديا..) ، لكنّ ذلك لم يمنع من استعمال كلمة كوميديا للدلالة على المسرحيّة عامة في فرنسا وإسبانيا في القرن السابع عشر .

- استُخدمت كلمة **دراما** بدءاً من القرن الثامن عشر للدلالة على نوع مسرحيّ جديد ، ثمّ استُخدمت كلمة دراما في العصر الحديث ، وبشكل عام صارت تسمية دراما تُطلق على أي عمل تمثيليّ يتطور في مسار معين ويحتوي الصراع ، ومنها الدراما الإذاعية ، والدراما التلفزيونية . أمّا كلمة Theatre فصارت تستخدم بمعنى شموليّ للدلالة على المسرح بوضعها نوعاً وعرضاً ومكاناً.

ونتيجة عدم وجود المسرح في الحضارة العربيّة، ظهرت إشكاليّة في تسميّة المسرح والتعبير عنه ، بدأت هذه الإشكاليّة مع ترجمة أبي بشر متّى لكتاب فنّ الشعر لأرسطو من السريانية إلى العربيّة ، فقد استعمل تسميّة المديح والهجاء للكوميديا والتراجيديا . أمّا ابن سينا فقد استعمل في تعليقاته على هذا الكتاب كلمتي : طراغوذيا ، وقوموذيا ، في حين عاد ابن رشد لتعبيري شعر المديح وشعر الهجاء . ويدلّ ذلك على الصعوبة التي كانت موجودة في فهم ماهية المسرح وما كتبه أرسطو عنه .

يعدّ بطرس البستاني أول من اهتم بتثبيت مصطلحات تدلّ على المسرح ، إذ أورد في معجم (محيط المحيط) كلمتي : مسرح ، وخشبة ، وشرح معناهما : مكان الرقص واللعب . ومسرح

مأخوذ من فعل (سَرَحَ) وكانت تستخدم في الأصل للدلالة على مكان رعي الماشية وعلى فناء الدار ، وقد سبقتها كلمة مرسح ، وهي نوع من التصحيف للكلمة ، أي أن كلمة المسرح كانت في أساسها مفهوماً مكانيّاً ، وسرّح عنه تعني فرّج عنه ، وبذلك تتضمّن معنى التسلية والاستمتاع ، وهذا ما استدعى لاحقاً استخدام كلمة (الفرجة) للتعبير عن شكل العلاقة التي تتولد من مشاهدة العروض المسرحيّة .

وأول من استخدم كلمة مسرح بالمعنى الحديث هو المصريّ توفيق الحكيم ، وقد شاع أيضاً استخدام كلمة (دراما) بمعنى مسرحيّة ، وهذا الاستخدام مأخوذ عن المعنى الإنكليزيّ للكلمة ، أما مصطلح العرض المسرحيّ فلم يرد إلا في وقت متأخّر مع بداية الاهتمام به كمكوّن أساسيّ في العمل المسرحيّ " (الياس ، وحسن ، ٢٠٠٦ ،٤٢٢ –٤٢٥) .

والمسرح عند الباحثة هو غرفة الصفّ التي يتمّ فيها عرض دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، حيث يتمكّن كلّ الطلبة المشاهدين (الجمهور) من رؤية ما يُمثّل أمامهم والمشاركة فيما يطلب إليهم .

١٤– المسرح المدرسيّ : جاء في المعجم المسرحي في تعريف المسرح المدرسيّ :هو " نوع من النشاط المسرحيّ ، يتمّ في إطار المدرسة ، ويشكل جزءاً من العملية التربويّة ، يمكن أن يقتصر هذا النشاط على تقديم العروض المسرحيّة ، ويمكن أن يكون أكثر تكاملاً ، فيشمل وضع تصوّر لمشروع ما، وكتابة نصّ ، وتحضير عرض ، وتقديمه بإشراف منشّط دراميّ " (إلياس، وحسن ، ٢٠٠٦ ، ٤٤٨) . يعرّف كنعان والمطلق المسرح المدرسيّ بأنّه : " مجمل الفعاليات المناسبة المقدّمة إلى طلبة مرحلة التعليم الأساسيّ ، وهي بالطبع مخطّطة ، وترمي إلى تحقيق أهداف تربويّة متعدّدة " (كنعان ، والمطلق ، ٢٠٠٦ ، ١١٠) .

ويعرّف حمداوي المسرح المدرسيّ بأنّه :" مسرح تربويّ تعليميّ، يهدف إلى تهذيب المتعلّم وترفيهه. وبالتالي، فهو موجه إلى الطلاب والأطفال الصغار، ويخاطب فيهم مداركهم الذهنيّة ومشاعرهم الوجدانيّة، ويقوّي فيهم جوانبهم الحسيّة- الحركيّة. أمّا فضاء هذا المسرح فهو المدرسة أو المؤسسة التربويّة كيفما كانت طبيعتها القانونيّة: مؤسسة خاصة أم عامة.

ومن البدهيات المعروفة أنّ لهذا المسرح أبعاداً وغايات ووظائف أساسيّة تتمثّل في : الأبعاد اللغويّة، والأبعاد التربويّة ، والأبعاد الاجتماعيّة ، والأبعاد النفسيّة "(حمداوي ، ٢٠٠٧) .صوت الوطن، استرجع في ١٥ حزيران ٢٠٠٨ .

ويعرّف الجوخدار المسرح المدرسيّ ، فيقول :" المسرح المدرسيّ : مسرح تربويّ تعليميّ يتمّ في البيئة المدرسيّة سواء كان مادة دراسيّة تخضع لعملية التدريس وهذا يتمّ في الصفّ الدراسي أو كان نشاطا يتحرّر من طابع الدرس النظاميّ ويشمل كلّ الأنشطة التي تحدّدها المدرسة ومجال هذا المسرح هو المؤسسة التربويّة أيّاً كان شكلها "(الجوخدار ، ٢٠٠٧). موقع الدرس العربيّ .استرجع في ٥ تشرين الثاني، ٢٠٠٩.

والمسرح المدرسيّ في دراسة الباحثة يقوم على العلاقة بين النصّ المسرحي والعرض الذي يتضمّن الأهداف السلوكيّة المراد تحقيقها لدى الطالب ، هذه الأهداف تشكّل غاية العرض إضافة إلى تحقيق المتعة وإخراج الطلبة من جو الملل والشرود الذي تسببه الطرائق التقليديّة ، ويقوم هذا المسرح على وجود الممثّل (الطالب) الذي يؤدي ، والمتفرّج (الطالب) الذي يتلقى، ويشارك ضمن حيزين ، هما : حيّز اللعب ، وحيّز الفرجة.

فالمسرحيّة تربويّة تعليميّة،تتناول درساً، يقدّم لشعبة محدّدة من شعب صفّ محدّد أيضاً ، وفي زمن محدّد لمهارة بعينها ، الهدف منه في الدرجة الأولى معرفيّ تعليميّ.

الفصل الثاني

بعض الدراسات السابقة

أ- بعض الدراسات السابقة المحليّة.

ب- بعض الدراسات السابقة في الوطن العربي.

ج- بعض الدراسات السابقة الأجنبيّة.

الفصل الثاني

بعض الدراسات السابقة

استطاعت الباحثة الوصول إلى بعض الدراسات السابقة المتصلة ببحثها، فجاءت كما يأتي:

أ – بعض الدراسات السابقة المحليّة :

١– دراسة طالب ، ١٩٨٦، بعنوان: " **مكانة المناشط اللّغويّة غير الصفّيّة في تعلّم اللّغة العربيّة** " ، دمشق، سورية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة المناشط اللغويّة غير الصفّية ومكانتها في تحقيق أهداف تعلّم اللّغة العربيّة على نحو أفضل .

منهج الدراسة : استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفيّ ، وتألّفت الدراسة من قسمين: قسم نظري ، وقسم عملي ، وقد اعتمد في بحثه الأدوات الآتية : الاستبانة ، والمقابلة ، والملاحظة .

نتائج الدراسة :

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتتعلّق بمنشط التمثيل أنّ ثلاثة أرباع الإجابات عن الأسئلة المتعلّقة بالتمثيل نفت وجود أيّ نشاط تمثيليّ .

٢-**دراسة** المطلق، ١٩٩٠،بعنوان: **"واقع المسرح المدرسيّ ودوره في الأداء اللغوي"** ، دمشق،سورية.

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الأضواء على واقع المسرح المدرسيّ، ومحاولة الارتقاء بهذا الواقع، وبيان أثر المسرح المدرسيّ في الأداء اللغويّ .

منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الميدانيّ والتجريبيّ بعد أن عرض أهمّيّة النشاط المدرسيّ عامة والمناشط اللغويّة غير الصفّيّة خاصة ، واعتمد الباحث أدوات البحث الآتية: استبانة لمدرسي اللّغة العربيّة ومدرساتها ، واستبانة للقائمين على المسرح المدرسيّ ، واستبانة للطلبة العاملين في المسرح المدرسيّ، ومقابلة موجهي اللّغة العربيّة ، ومقابلة معدّي النصّوص المسرحيّة ، وبطاقة ملاحظة كيفيّة تدريس النصّوص المسرحيّة في المرحلة الثانويّة ، واختبار لقياس أثر العمل في المسرح المدرسيّ في الطلبة العاملين فيه .

نتائج البحث : خلص البحث إلى نتائج ، منها : يعدّ ١٨% من مدرسي اللّغة العربيّة ومدرساتها اللّغة التي تقدّم بها أعمال المسرح المدرسيّ لغة قوية . و٥٥% منهم يعدّونها لغة فصيحة و٢٣% منهم يعدّونها لهجة عاميّة ، أي أنّ اللّغة السائدة في أعمال المسرح المدرسيّ هي اللّغة الفصيحة .

٣- **دراسة** الفلو، ١٩٩٤،بعنوان : " **فعّالية طريقة الإثراء في تدريس اللّغة العربيّة للطلاب المتميّزين بها**"، دمشق، سورية.

هدف الدراسة:هدفت الدراسة إلى قياس فعّالية طريقة الإثراء من خلال الاختبار الموضوعيّ النهائيّ ، ومعرفة الفروق إحصائياً في المستوى التحصيليّ بين الطلاب المتميزّين المتعلّمين بالطريقة الإثرائية والطلاب المتميّزين المتعلّمين بطرائق عادية أخرى ، ثمّ الموازنة بين الطريقتين التقليديّة والإثرائيّة لمعرفة الخصائص الإيجابيّة والسلبيّة لكلّ منهما، ومعرفة الصعوبات التي يواجهها المدرّس في الطريقة الإثرائيّة والتحسينات التي يمكن إدخالها في طرائق تدريس اللّغة العربيّة .

منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهجين : الوصفيّ التحليليّ ، والتجريبيّ . سارت الدراسة في اتجاهين متكاملين، أحدهما نظريّ تضمّن أربعة فصول، تناولت القسم النظريّ، والآخر ميدانيّ، اشتمل على خمسة فصول ، تضمن تصميم البرنامج الإثرائيّ، وإجراء التجربة الإثرائيّة ، وتفسير نتائجها . أما أدوات البحث فهي الآتية :

١- البرنامج الإثرائيّ في : النصّوص ، والقراءة ، والتعبير .

٢- اختبار موضوعيّ قبليّ ونهائيّ .

٣- استبانة الطلبة .

٤- سجل درجات الطلبة .

نتائج الدراسة : توصل الباحث إلى نتائج من أهمها :

١- وجد الباحث من خلال قراءة نتائج الاختبار القبليّ أنّ المتوسط الحسابيّ لعلامات الطلبة في المجموعتين: الضابطة، والتجريبيّة في مدارس الذكور والإناث كان عند الذكور (٤٨،٢٥) درجة وعند الإناث (٤٧،٨) درجة من أصل (٦٠) درجة، وهذا يعني أنّ مستوى التحصيل مرتفع.

٢-ارتفاع المتوسط الحسابيّ في نتائج الاختبار البعديّ لدى طلبة المجموعة التجريبيّة ، إذ بلغ (٥٤،٣) درجة، وهذا ارتفاع كبير نسبياً .

٣- هناك فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المستوى التحصيليّ لطلاب المجموعة التجريبيّة والمستوى التحصيليّ لطلاب المجموعة الضابطة .

ومن نتائج الدراسة أيضاً تفوّق طلبة المجموعة التجريبيّة على طلبة المجموعة الضابطة .

وقد قدّم الباحث مجموعة من المقترحات ، منها :

- عدم اتباع طرائق تدريسيّة تقليديّة رتيبة .

٤- **دراسة** صاصيلا، ١٩٩٩، بعنوان: " **فاعليّة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعيّة للأطفال** " ، دمشق، سورية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة فاعليّة تمثيل الأدوار في إكساب خبرات اجتماعيّة للأطفال.

منهج الدراسة : اعتمدت الباحثة المنهج التجريبيّ ، فأخذت عيّنة تجريبيّة مؤلفة من/ ٩٢ / طفلاً لتطبّق عليهم برنامج لعب الأدوار لتعليم الخبرات الاجتماعيّة ، وعيّنة ضابطة أيضاً مؤلفة من/٩٢ / طفلاً ليطبّق عليهم البرنامج المقرر من وزارة التربيّة لتعليم الخبرات الاجتماعيّة ، وقد اعتمدت الباحثة من أدوات البحث إعداد دليل معلّمة الروضة لتعليم الخبرات الاجتماعيّة لأطفال الروضة بطريقة لعب الأدوار .

نتائج الدراسة : من نتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة: تفوّق أطفال المجموعة التجريبيّة من الذكور على أطفال المجموعة الضابطة من الذكور ، وتفوّق إناث المجموعة التجريبيّة على الإناث في المجموعة الضابطة .

ب-بعض الدراسات السابقة في الوطن العربي :

١ – دراسة خاطر، وشحاتة ، ١٩٨٤، بعنوان:" **دليل المناشط الثقافية والتربويّة غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي"** ، المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم ،تونس .

سارت الدراسة في خمسة مسارات ، وهذه المسارات هي الآتية :

- حصر ما تمّ التوصل إليه من نتائج الكتابات التربويّة والنفسيّة .

٢- مسح كتب المناهج الدراسيّة والنشرات الوزاريّة بالبلدان العربيّة .

٣- مقابلة بعض المهتمّين بالتعليم في البلدان العربيّة .

٤- بناء استبيان من خلال المحاور السابقة ، والتأكّد من صدقه وثباته ، ثمّ تطبيق الاستبيان على مجموعة من المدرسيّن والموجهين والمديرين من العاملين في البلدان العربيّة بهدف :

أ – تعرّف المناشط الممارَسة في كلّ بلد عربيّ .

ب – تحديد المناشط الممارسة في البلدان العربيّة وبيان الوزن النسبيّ لكلّ نشاط ممارس .

٥- تحديد موقعيّة النشاط من خطة الدراسة عن طريق بناء استبيان والتأكّد من صدقه.

وثباته ، وتطبيقه على مجموعة من المهتمّين بالتعلّم .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى رصد ما هو قائم وممارس من النشاط المدرسيّ في البلدان العربيّة، وتحديد موقع النشاط من الخطة الدراسيّة بغية تقويمه وتطويره .

نتائج الدراسة :

من النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً – نتائج الكتابات التربويّة : لم تحظ الأنشطة المدرسيّة ببحوث عربيّة ، حدّدت هذه المناشط ، أو بيّنت أنواعها ، أو المراحل التعليميّة التي تناسبها ، أما البحوث الأجنبية فهي التي اتجهت لبيان أهميّة المناشط ، وارتباطها بأوجه التعليم ، وتأثيره في تكوين عادات أو مهارات أو أساليب للتفكير أو الإعداد المهني وصفات المشاركين في النشاط المدرسيّ . والمقصود بالكتابات التربويّة الكتب والمجلات التي تناولت الحديث عن المناشط وأنواعها وتصنيفاتها من كتب المناهج ، وطرائق التدريس وأدلّة المعلّمين ، والمجلات الدوريّة ، والمؤتمرات التربويّة التي تهدف إلى تحديث التربيّة .

ثانياً – مناهج المواد الدراسيّة : إن النشاط المدرسيّ هو جزء أساسيّ ومهم من المنهج والحياة المدرسيّة لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربيّة المتوازنة ، غير أنّ هذه المناهج لم تلتفت إلى تحديد المناشط أو تصنيفها أو ربطها بأهداف مناهج المواد الدراسيّة .

٢- دراسة القاعود، وكرومي، ١٩٩٥، **بعنوان: " أثر طريقة التمثيل في تحصيل الصفّ الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربيّة الاجتماعيّة "** ، جامعة اليرموك، الأردن.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة فاعليّة طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصفّ الخامس ، ومعرفة اتجاهاتهم نحو البيئة .

منهج الدراسة :

اتبع الباحث المنهج التجريبيّ ، فقسّم الطلاب إلى مجموعتين : الأولى تجريبيّة ، والثانية ضابطة .

نتائج الدراسة :

من نتائج الدراسة تبيّن تفوّق تلاميذ المجموعة التجريبيّة على تلاميذ المجموعة الضابطة .

ممّا أوصى به البحث استخدام طريقة التمثيل التربويّ في تعليم الدراسات الاجتماعيّة .

٣-دراسة الطائي، ٢٠٠٧ ،بعنوان:" **دراسات في المسرح التربوي**" .منتدى مسرحيّون، استرجع في ٧ تشرين الثاني ٢٠١٠ من المصدر.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق التواصل بين الممثلين والجمهور، وتحديد طبيعة العلاقة القائمة بينهما.

تناولت الدراسة الطلبة من مرحلة الروضة حتى المرحلة الثانوية، واستعانت في تقديم الموضوع بـــ(شرائح الفانوس السحري، والأفلام ،والراوي) إضافة إلى المشاهد التمثيلية التي يؤديها الأطفال أنفسهم (مسرحة المناهج).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي.

نتائج الدراسة: من نتائج الدراسة في الجانب النفسي: إشباع الدوافع الفردية ، وإحلال السلوك الاجتماعي السوي محل السلوك غير الاجتماعي ، والمساعدة على تصريف طاقة الفرد الزائدة وتوجيهها ، وحسن استثمارها، وتحقيق التوازن النفسي للطلبة .

والمسرح يفرز العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين الطلبة من جهة وبيئتهم المحلية من جهة أخرى، والعمل على تعميق الشعور بالمسؤولية ،وتحملها ، وتصميمه وممارسته مختلف الأساليب في التعامل الاجتماعي.

وهناك العديد من القيم التي يقدمها المسرح للأطفال والناشئين،منها:القيم الترويحية، والثقافية، والاجتماعية، وقيم المسرح التعليمي في بناء الشخصية.

ومن التوصيات التي يقدمها الكاتب: استخدام المسرح التعليمي في المرحلة الإعدادية.

ج- بعض الدراسات السابقة الأجنبية :

١ – دراسة تشيلكوت، Gorge W, Chilcoat، ١٩٩٥ "**دراسة الخبرة الأمريكية (الأسبا أمريكية)من خلال مسرح(عامل المزارع)** ".

El Acto : Studying the Hispanic American Experience through the Farm Worker Theater.

هدف هذا المسرح إلى تعليم المزارعين الأمور الأساسيّة في الإضراب وإنشاء مجتمع فلاحي نشط متفاعل وداعم ومساعد في تحويل المزارعين إلى الإضراب لبعث الصحوة الاجتماعية الاقتصاديّة في الناس، الذين تمّ استغلالهم ، كما هدف الأكتو إلى التغيير الاجتماعي .

من نتائج هذا العمل المسرحيّ : نجح هذا العمل المسرحيّ في تحقيق الهدف الذي قام من أجله وهو تحقيق إضراب العمال المزارعين ضد منتجي العنب لتحسين شروط العمل وعدد ساعات العمل والأجور ، وبعد خمس سنوات من الإضراب الشديد توصل العمال والمنتجون إلى حلّ معظم القضايا والخلافات .

٢- دراسة كرمبلر، وشنيدر Crumpler,T., & Schneider, J.J ٢٠٠٢

"الكتابة ككلّ: دراسة تحليليّة لكتابة الأطفال في خمسة صفوف مستخدمين الدراما".

Writing with their whole being: Across study analysis of children's writing from five classrooms using drama.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١-كيف ينمّي التمثيل التعلّم عند الأطفال ؟

٢-كيف تعبّر الكتابة عند الأطفال عن مدى قدرتهم اللغويّة ؟

منهج الدراسة : اتبع الباحثان المنهج التحليليّ والتجريبيّ .

عيّنة البحث من صفوف المرحلة المتوسطة ، ففي الصفّ الأوّل قسم الباحثان الصفّ إلى ثلاث مجموعات ، وقدّم المدرّس لهذه المجموعات درساً في القصة عن الأشياء المتوحشة ، وطلب من المجموعات الثلاث أن تمثّل القصة ، أما الصفّ الثاني – وتلامذته أكبر من الصفّ الأول – فقد قرأوا قصصاً عن المهاجرين إلى أمريكا ، طلب المدرّس من كلّ منهم أن يختار شخصيّة ، ويكتب عنها .

نتائج الدراسة : من النتائج التي توصل إليها الباحثان ما يأتي :

١- التمثيل ينمّي التعلّم عند الطلبة ، ويزيد قدرتهم على التواصل مع الكاتب أو مع النصّ، ويخلق عندهم القدرة على الإبداع .

٢- الكتابة تنمّي خبرة الطلبة وتزيد تعلّمهم .

٣- دراسة بينغ يون سون ، Ping- Yun Sun ، ٢٠٠٨ " **استخدام المسرح والتمثيل في تطوير التعليم وتعزيزه : بعض التطبيقات الأساسية في الصفّ** ".

Using Drama and Theater to Promot Literacy Development :Some Basic Classroom Application.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى إظهار العوائق التي تحول دون تطبيق تمثيل الأدوار في التعليم.

منهج الدراسة : اتبع الباحث المنهج التجريبيّ .

نتائج الدراسة : توصل الباحث في دراسته إلى نتائج عديدة ، منها :

-التمثيل والمسرح يدلان على العمل والإنتاج ، والتطبيق في الصفّ هو التركيز على التعلّم في أثناء التمثيل ، لكنَّ المدرّس لا يستخدم هذه الطريقة في التعليم ؛ لأنّ هذه الطريقة غير مدعومة من التربيّة، والمدرّس لا يلمّ بطريقة التمثيل ، ولا يخضع لدورات فيها .

-ضرورة الفعاليات التمثيليّة ، فهي أساس في التطور الباكر للأطفال ؛ لأنّهم ينخرطون في القراءة والكتابة ، ومتطلبات الدراما هي متطلبات القراءة نفسها ، والدراما وسط تعليميّ مهم جداً يوفر للطالب النصّ الذي يرتبط بالحياة ، والطلبة الذين لديهم خبرة بالدراما لديهم قدرة أكبر للتعبير وإيجاد الحلول ، وإبداء الآراء .

-توفير الفعاليّات التمثيليّة المؤثّرة ، كثير من المدرّسين يشعرون بنوع من التهديد في قيادتهم للطلبة نحو نشاط دراميّ ، لكنّ كثيراً من النشاطات الدراميّة لا يحتاج إلى خبرة المدرّسين في الدراما ، وهناك نماذج مختلفة لمسرحة المنهج ، منها : استخدام الدمى لتمثيل رواية القصة، والطلبة الذين يمثلون يتفوقون بالرواية أكثر، كما أنّ التمثيل يزيد فضول الطلبة نحو الأدب والقراءة .

٤-دراسة غريفز، إليزابيت آن، Graves, Elizabeth Ann ٢٠٠٨ بعنوان:"**هل تمثيل الأدوار طريقة تعليميّة فعّالة؟**" بحث مقدم في كلية التربية جامعة أوهايو لنيل درجة الماجستير. استرجعت في ٨ تشرين الثاني ٢٠١٠ من المصدر.

Role-Playing an effective teaching method? Amaster,s research project to the Faculty of college of education Ohio University.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن أسئلة البحث، ومعرفة فائدة تمثيل الأدوار في التعليم ، ومتى يجب أن يستخدمه التربويون، وما أفضل نمط لتطبيقه؟ وتألفت عينة البحث من (٧٨) طالباً من ثلاث مراحل تعليمية ، في صفوف أمريكية حكومية لمدارس أبالاكيا في أوهايو.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنّ معظم الطلبة أحبوا تمثيل الأدوار، وخمسة منهم لم يحبوا الطريقة ، واثنين وسبعين بالمئة منهم أجابوا: إنّ استيعابهم أفضل في تمثيل الأدوار من الطريقة التعليمية المتبعة في مدارسهم، وسبعة عشر طالباً من أصل ثمانية عشر من الذين تمت مقابلتهم وافقوا على أن لعب الأدوار جعل التعليم ذا معنى ، والطلبة الممتازون أحبوا تمثيل الأدوار أكثر من الطلبة العاديين.

٥-دراسة لو، فينغ، ودينغ، ين، Liu, Feng & Ding, Yun ٢٠٠٩بعنوان: " **لعب الأدوار في تعليم اللّغة الإنكليزيّة** " الصين،مجلة علم الاجتماع الأسيويّة.استرجعت في ٨ تشرين الثاني ٢٠١٠ من المصدر.

Liu, Feng & Ding, Yun 2009 **Role Play in English language teaching**.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تمثيل الأدوار في تعلّم الطلبة، وتألفت العينة من ثلاثين طالباً صينيّاً،يتعلمون الإنكليزية لأول مرة في صف واحد.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي والتحليلي.

توصلت الدراسة إلى نتائج ، منها: ساعد تمثيل الأدوار سبعين بالمئة من الطلبة على تذكر الكلمات وتطبيقها، واستخدام لغة سهلة ، وتجنب استخدام جمل معقدة قاعدياً.

ساعد تمثيل الأدوار على فتح أفق أوسع للخيال ، ولذكاء الطلبة في التطبيق، حيث إنّ ثمانين بالمئة من الطلبة تمكنوا من التواصل بطلاقة في اللّغة الإنكليزيّة.

التعليق على الدراسات السابقة ومدى صلتها بهذه الدراسة:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى معرفة المناشط اللّغويّة غير الصفّية ومكانتها في تحقيق أهداف تعلّم اللّغة العربيّة على نحو أفضل ، وبعضها هدف إلى إلقاء الأضواء على واقع المسرح المدرسيّ، ومحاولة الارتقاء بهذا الواقع، وبيان أثر المسرح المدرسيّ في الأداء اللّغويّ ، ومنها ما هدف إلى قياس فعّالية طريقة الإثراء من خلال الاختبار الموضوعيّ النهائيّ ، ومعرفة الفروق إحصائياً في

المستوى التحصيليّ بين الطلاب المتميزّين المتعلّمين بالطريقة الإثرائية والطلاب المتميّزين المتعلّمين بطرائق عادية أخرى ، ثمّ الموازنة بين الطريقتين التقليديّة والإثرائيّة لمعرفة الخصائص الإيجابيّة والسلبيّة لكلّ منهما، ومعرفة الصعوبات التي يواجهها المدرّس في الطريقة الإثرائيّة والتحسينات التي يمكن إدخالها في طرائق تدريس اللّغة العربيّة .

ومنها ما هدف إلى معرفة فاعليّة تمثيل الأدوار في إكساب خبرات اجتماعيّة للأطفال، ومنها ما هدف إلى رصد ما هو قائم وممارس من النشاط المدرسيّ في البلدان العربيّة، وتحديد موقع النشاط من الخطة الدراسيّة بغية تقويمه وتطويره .

ومن الدراسات الأجنبية السابقة ما هدف إلى تعليم المزارعين الأمور الأساسيّة في الإضراب وإنشاء مجتمع فلاحي نشط متفاعل وداعم ومساعد في تحويل المزارعين إلى الإضراب لبعث الصحوة الاجتماعية الاقتصاديّة في الناس، الذين تمّ استغلالهم ، كما هدف إلى التغيير الاجتماعي ، وهدف بعضها إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١-كيف ينمّي التمثيل التعلّم عند الأطفال ؟

٢-كيف تعبّر الكتابة عند الأطفال عن مدى قدرتهم اللغويّة ؟

ومنها ما هدف إلى إظهار العوائق التي تحول دون تطبيق تمثيل الأدوار في التعليم.

بعض الدراسات السابق ذكرها اعتمد الاستبانة ، والمقابلة ، والملاحظة ، واختبار لقياس أثر العمل في المسرح المدرسي في الطلبة العاملين فيه.

وبعضها اعتمد برنامجاً إثرائيّاً، واختباراً موضوعيّاً (قبلياً وبهائياً)، واستبانة الطلبة ، وسجل درجات الطلبة .

اعتمدت دراسة الباحثة برنامجاً لتدريس دروس النحو (المنصوبات) بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، واختباراً تحصيلياً (قبلياً/بعدياً/مؤجّلاً)، واستبانة اتجاه لطلبة الصف الثامن .

للدراسات السابقة صلة بدراسة الباحثة من حيث استخدامها طريقة تمثيل الأدوار في تدريس إحدى مهارات اللّغة العربية وتناولها لبعض صفوف مرحلة التعليم الأساسيّ كما هو لدى

صاصيلا ولدى القاعود وكرومي ، ولبعضها الآخر صلة بهذه الدراسة من حيث المنهج المتبع كما هو في دراسة الفلو، وهو المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي ، ومنها ما له علاقة بهذه الدراسة من حيث مكانة المسرح المدرسيّ ودوره في تعليم اللغة العربية كما هو لدى طالب، أو بيان أثره في الأداء اللّغويّ كما هو لدى المطلق ،أو بيان أهميته في تحقيق الأهداف المقترحة أو المحدّدة كما هو في دراسة جورج تشيلكوت، Gorge W. Chilcoat ، ومنها ما له صلة بهذه الدراسة في تناول التمثيل نشاطاً كما هو لدى خاطر، وشحاتة ، وGraves،ولدى Liu,Feng,&Ding, Yun

أفادت الباحثة من تلك الدراسات في المجال النظري ، وأفادت من النتائج التي توصل إليها الباحثون، وتعرّف أساليبهم في إجراء بناء أدوات بحثهم ، ولا سيما بناء الاختبار التحصيلي، كما أفادت الباحثة من نتائج تلك الدراسات.

تميّزت دراسة الباحثة عن الدراسات السابقة الذكر بما يأتي:

١ - باعتماد الأدوات الآتية : (برنامج لتدريس دروس النحو (المنصوبات) بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، واختبار تحصيلي /قبلي/بعدي/مؤجّل/، واستبانة اتجاه لطلبة الصف الثامن) .

٢ - تناولت الباحثة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار معاً طريقةً لتدريس مهارة القواعد النحوية في الصف الثامن، وبذلك تكون قد تميزت عن الدراسات السابقة في: الاختبار التحصيلي ، والطريقة التدريسيّة ، والمهارة الدراسيّة .

الفصل الثالث

طرائق تدريس النحو في اللّغة العربيّة

أولاً- تصنيف طرائق التدريس:

ثانياً-التطور التاريخي لطرائق تدريس القواعد النحويّة.

- مزايا طرائق التدريس التقليديّة ونقاط الضعف فيها.

- مزايا طرائق التدريس الحديثة ونقاط الضعف فيها.

ثالثاً- التجديد التربويّ.

الفصل الثالث

طرائق تدريس النحو في اللّغة العربيّة

تتناول الباحثة في هذا الفصل تصنيف طرائق التدريس، وتطور طرائق تدريس النحو في اللّغة العربيّة ومزايا طرائق التدريس التقليديّة والحديثة ونقاط ضعفهما، ثمّ التجديد التربويّ.

أولاً– تصنيف طرائق التدريس : اجتهد المربون في وضع تصنيفات لطرائق التدريس ، هذه التصنيفات تستند إلى آراء وفلسفات تربويّة تسوّغها ، وتتفق مع متطلبات العصر ، فكانت أغلب التصنيفات متفقة في المضمون ، ومختلفة في الشكل ، ومن أشهر هذه التصنيفات

تصنيف إدوين فنتون (Edwin Fenton) وهو ما أسماه استراتيجيات التدريس (أي مجموعة الطرائق والتقنيات التي تضمن تحقيق الأغراض الموضوعة) على خط متواصل ، يبدأ في قطبه الأدنى بطرائق عرض المعلومات (العرضيّة) ، وينتهي قطبه الأقصى بطرائق الكشف والاستقصاء (الكشفيّة)،وتقع بين القطبين الطرائق التفاعليّة القائمة على المناقشة الموجهة، وتعتمد الطرائق العرضيّة على إعطاء الطالب المثيرات ، وتندرج تحتها: طرائق الإلقاء والمحاضرة، والعروض ، والوسائل السمعيّة والبصريّة ، وأحيانا الطرائق الاستنتاجيّة والاستقرائيّة والجمعيّة (الاستقرائيّة – الاستنتاجيّة) والطرائق التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلّم ، والجهد الذي يبذله في اكتشاف المعلومات الجديدة من دون أن يعطى مثيرات كثيرة . وأخيراً تعتمد الطرائق التفاعليّة القائمة على المناقشة الموجهة على الأسئلة والأجوبة والحوار ، وتتضمن : الاستقراء ، والاستنتاج، والتعليم المبرمج الذي يرتكز على التفاعل بين الطالب والمعلّم، والتفاعل اللفظي المستخدم في تقويم الدرس(القلا،١٩٨٤، ٧٠).

ويمكن تصنيف طرائق التدريس وفقاً لموقف كلّ من المعلّم والمتعلّم في ثلاث مجموعات (بشارة، وإلياس ، ٢٠٠٦ ، ١١٦) كما يأتي:

-المجموعة الأولى: تضمّ طرائق الإلقاء والحفظ، حيث يقوم المعلّم بالشرح والإلقاء، ويكون دور المتعلّم فيها سلبياً متلقياً للمعارف .

-المجموعة الثانية: وتضم الطرائق التفاعليّة كالحوار والمناقشة والاستقراء والاستنتاج، وفيها يتعاون المدرّس والمتعلّم للوصول إلى الأهداف.

-المجموعة الثالثة: ويكون المتعلّم فيها فعّالاً نشطاً، وتقوم طرائق هذه المجموعة على التعلّم الذاتي، حيث يعتمد المتعلّم على نفسه في الدراسة والتحصيل.

وتصنف الطرائق والاستراتيجيات حسب الجهد المبذول في كلّ طريقة ، واستناداً إلى ذلك تقسم الطرائق إلى الأقسام الآتية:

١-القسم الأول: يشمل الطرائق التي يلقى العبء فيها على عاتق المعلّم وحده .

٢-القسم الثاني: يشمل الطرائق التي يتقاسم فيها العبء المعلّم والطلاب .

٣-القسم الثالث: يشمل الطرائق التي يُلقى فيها العبء على الطالب وحده، في حين ينحصر عمل المعلّم بمناقشته في النتائج التي يحصل عليها.

وهناك اتجاه جديد ظهر حديثاً في طرائق التعليم يعتمد أسلوب الانتقائية، أي أن يؤخذ من كلّ طريقة ما يناسب الموقف التعليمي بحيث يختار المعلّم من كلّ منها ما يراه فعّالاً في تحقيق الأهداف المرسومة ، ولا يُعتمد أسلوب واحد، وذلك أنّ الأسلوب يتنوع بتنوع الموضوع والمادة، لذا لا بدّ من معايير يتمّ وفقها اختيار الطريقة.

_ **معايير اختيار الطريقة:**(بشارة، وإلياس،٢٠٠٦ ،١١٦-١٢٣) .

عملية اختيار الطريقة المناسبة عمل علميّ، يقوم على معايير، منها:

أ-علاقة الطريقة بالمادة العلميّة المراد تدريسها: العلاقة بين الطريقة والمادة العلميّة وثيقة الصلة، فلكلّ مادة علميّة طبيعتها وقوانينها ومهاراتها التي تتطلّب طرائق مختلفة، فقد ينجح الاسقراء في الرياضيات، ويفشل في التاريخ، والمعلّم الجيد هو الذي يختار ما يناسب طبيعة المادة العلميّة، وعلاقاتها الداخليّة.

ب-علاقة الطريقة بالأهداف التربويّة: التفاعل بين الطريقة والأهداف يشكّل موضوعاً أساسيّاً في البحث العلميّ، على سبيل المثال عندما يكون هدفنا من تدريس القواعد النحويّة تمكين الطلبة من القدرة على التحليل والتركيب ،وإبداع الحلول للمشكلة التي تعترضهم في تمثّل القواعد النحويّة فلا بدّ من اختيار الطرائق التي تعتمد ذلك مثل طريقة حلّ المشكلات أو مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .. ولا تفيد في ذلك طريقة الإلقاء والشرح أو الاستقراء والاستنتاج .

ج-علاقة الطريقة بالمتعلّم: الاتجاه التربويّ الحديث يعدّ المتعلّم محور العمليّة التربويّة ومركز اهتمامها، وإدراك النمو الكامل هو هدف التربيّة، ويركّز هذا الاتجاه على ضرورة اختيار الطريقة في ضوء الخصائص العمريّة للمتعلّمين ، ودرجة نضجهم، وطبيعة تعلّمهم، فطريقة المحاضرة تكون غير فعّالة مع متعلّمين صغار السنّ؛ لأنّ المتعلّم الصغير لا يستطيع تركيز تفكيره لفترة طويلة، في حين قد تكون طريقة فعّالة جداً مع المتعلّمين الأكبر سنّاً، وطريقة الربط بالبيئة والاعتماد على الخبرات المباشرة مع صغار السنّ قد تكون من أنجح الطرائق في فترات تعلّمهم المبكر، وقد تكون طريقة القصة فعّالة مع الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي .

د-علاقة الطريقة بالإمكانات الماليّة المتوافرة: يجب أن يكون اختيار طرائق التعليم واقعيّاً ومناسباً للموارد المادية المتاحة، فإذا أردنا أن نعلّم فئة من المتعلّمين بعض الحقائق التاريخيّة المتعلّقة بحقبة ما ، ورأينا أنّ أفضل طريقة لذلك هي السرد التاريخيّ عن طريق العرض بجهاز الفيديو، يجب أن نتحقق من توفر أفلام وثائقيّة حول هذه الحقبة ، وجهاز فيديو في المدرسة.

ه-ارتباط الطريقة بمراحل الدرس: كلّ درس يتألّف من عدة مراحل ، وهذه المراحل لها أهداف خاصة بها . مجموع هذه الأهداف في النهاية يخدم الهدف الأساس للدرس ، على سبيل المثال المراجعة تعمل على تثبيت المعارف المكتسبة سابقاً أو على تنظيمها والتأكّد من استيعابها ، فعندما يريد المعلّم أن يشرح درس الأحرف المشبّهة بالفعل في النحو ، لا بدّ أن يربط ذلك بالجملة الاسميّة (المبتدأ والخبر)، فيلجأ إلى التمهيد لإعادة معلومات سابقة إلى ذاكرة الطلبة لها علاقة بمحتوى درس الأحرف المشبّهة بالفعل، وقد يكون هذا التمهيد برواية حادثة ترتبط بالجملة الاسميّة ، تشدّ انتباه الطلبة. أما المرحلة الثانية من الدرس فمهمتها إعطاء معلومات جديدة يتضمّنها درس الأحرف المشبّهة بالفعل عن طريق مناقشة بعض العبارات استناداً إلى الدرس السابق لاستنتاج الجديد في الدرس الحاليّ والتوصل إلى القاعدة الجزئيّة من الدرس، وهكذا ينتقل المدرّس خطوة تلو الأخرى حتّى تكتمل القاعدة.

و-ارتباط الطريقة بالظروف المحيطة: يرتبط اختيار الطريقة بما يتوافر من إمكانات، قد تكون المدرسة في منطقة ريفيّة لم تصلها الكهرباء ، فيكون في حكم المستحيل استخدام التلفاز على الرغم من أهميته في نجاح طريقة التعليم، وتوفير الجهد والوقت.

ز-ارتباط الطريقة بالتقانات التربويّة: من المعروف أنّ الاختيار الناجح للطريقة يحدّده أيضاً وجود وسائل تعليميّة جيدة ، فعرض لوحة تمثّل الموضوع المدروس في مهارة التعبير، تحرّض لدى الطالب العمليات العليا للتفكير من تحليل وتركيب وتقويم ،وتدعو للمناقشة، واستخدام المعلّم للفيديو والتلفاز والصور واللوحات وغيرها من التقنيات يفرض عليه اتباع طرائق محدّدة، لا يستخدمها عند غياب هذه الوسائل والأدوات.

ح-ارتباط الطريقة بعامل الزمن: لعامل الزمن دور أساس في عمليّة اختيار الطريقة ، فلا بدّ للمعلّم من الأخذ بالحسبان الزمن المخصص لدراسة موضوع معيّن عند اختيار الطريقة، فالرحلات المدرسيّة تتطلّب وقتاً طويلاً على الرغم من فوائدها الكثيرة.

ط-ارتباط الطريقة بشخصيّة المعلّم: لشخصية المعلّم أثر هام في اختيار الطريقة، وممّا لا شكّ فيه أنّ المعلّم الذي يتمتع بأسلوب قصصيّ جيد أو إلقاء حسن يستطيع إلى حدّ بعيد استخدام إحدى هاتين الطريقتين لتحقيق أهداف درسه، وعلى العكس من ذلك بعض المدرسيّن يتهرّبون من استخدام هذه الطرائق لضعف في اللّغة وبالتالي ضعف في التعبير ، ومن واجب المدرّس أن يتقن مهنته التربويّة ، ويهيئ نفسه لها ؛ ليكون مستعدّاً لتطبيق الطريقة المناسبة التي تعطي نتائج أفضل، وعليه أن يختار في كلّ حالة الطريقة التي يراها أجدى في تحقيق النتائج المرغوبة. واختيار الطريقة يجب أن يتمّ على أسس علميّة أو تجريبيّة موضوعيّة ، تضمن عدم الحكم المسبق على الطريقة والبعد عن القولبة، على سبيل المثال: إبعاد بعض الطرائق لمجرّد أنّها قديمة واختيار بعضها لمجرّد أنّها حديثة.

حاول بعض المربيّن تصنيف طرائق التدريس واختيار الأنسب منها لكلّ نوع من أنواع تنظيم المنهاج في المناهج المتداولة في التربيّة، وهي: (مناهج المادة، المنهاج المحوريّ، منهاج النشاط)، ولكلّ نوع من أنواع تنظيم المنهاج مجموعة من الطرائق تناسبه

ثانياً– التطور التاريخي لطرائق تدريس القواعد النحويّة: انتقلت الطرائق التي اتبعت في تدريس القواعد النحويّة في النصّف الأخير من القرن العشرين ثلاثة انتقالات.(السيد،١٩٨٨ ، ٤٧٩–٤٨٥) يمكن تصنيفها كما يلي، حيث أدرجتها الباحثة تحت اسم طرائق التدريس التقليدية:

طرائق التدريس التقليديّة:

١–الطريقة القياسيّة : في بداية القرن العشرين كانت الطريقة القياسيّة هي الطريقة المتبعة في تدريس القواعد ، وتسير وفق خطوات ثلاث : يستهل المدرّس الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام ، ثمّ يوضّح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها ، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة ، على سبيل المثال (الفعل المضارع: إعرابه وبناؤه)

القاعدة: ١–الفعل المضارع فعل معرب غالباً، فيكون مرفوعاً أو مجزوماً أو منصوباً.

٢–يأتي المضارع مبنيّاً، فيبنى:

أ–على السكون إذا اتصلت به نون النسوة.

ب–على الفتح إذا اتصلت به إحدى نوني التوكيد الثقيلة أو الخفيفة.

الأمثلة: عندما يكون الفعل المضارع معرباً في حالة الرفع: يكتبُ الطالبُ الحكمةَ بخط جميلٍ.

الفعل (يكتبُ) فعل مضارع مرفوع ،وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

مثال المضارع المعرب المجزوم: لم يتأخرِ المجدّ عن الدرس.

الفعل (يتأخر) فعل مضارع مجزوم بـــ (لم) وعلامة جزمه السكون، وحرك بالكسر منعاً لالتقاء الساكنين.

مثال المضارع المعرب المنصوب: يجب أنْ تعملَ بجدٍّ للامتحان.

الفعل (تعملَ) فعل مضارع منصوب بـــ (أن) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

أمّا في حالة بناء المضارع فيكون مبنيّاً على السكون عند اتصاله بنون النسوة ،ومثال ذلك: المرضات يسعفْنَ المرضى . الفعل (يسعفْنَ): فعل مضارع مبني على السكون ؛لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل.

ويُبنى الفعل المضارع على الفتح إذا اتصلت به إحدى نوني التوكيد (الثقيلة أو الخفيفة)، ومثال ذلك: أيّها الطالبُ لا تهمل واجبك، ولتدرسَنَّ بجدٍ أو لتدرسَنْ) ، لتدرسَنَّ: فعل مضارع مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة، والنون لا محلّ لها من الإعراب ، وكذلك إعراب (تدرسَنْ) ولكن النون نون التوكيد الخفيفة ، وهي ساكنة.

ثمّ يطلب المدرّس إلى الطلبة إعطاء أمثلة على كلّ حالة من حالات الإعراب والبناء.

أما الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة فهو عملية القياس ، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئيّة ، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة ، ومن الكلي إلى الجزئي ، ومن المبادئ إلى النتائج ، فهي إحدى طرائق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول .

٢-الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة) : نشأت هذه الطريقة مع مقدم أعضاء البعثات التعليمية من أوروبا ، فقد تأثّر هؤلاء لدى وجودهم في أوروبا بالثورة التي قام بها المربي الألماني (يوحنا فردريك هربارت) في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، فإذا هم ينقلون مبادئ هربارت إلى طرائق تدريسهم للمواد ، ومنها القواعد النحويّة ، حيث يرتّب الدرس إلى عدة نقاط يسمّيها هربارت خطوات الدرس ، وهي : المقدّمة ، العرض ، الربط ، القاعدة أو الاستنباط ، التطبيق .

والعرض هو لبّ الدرس ، وعليه يتحدّد الموضوع بحيث يعرض عرضاً سريعاً الهدف الذي يريد المدرّس تحقيقه لدى الطلبة ، ثمّ ينتقل إلى الربط والموازنة بين ما تعلّمه الطالب اليوم وبين ما تعلّمه بالأمس القريب والبعيد ، والهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب ؛ ليصل المدرّس بطلبته إلى الاستنتاج .

يسجل المدرّس الاستنتاج (القاعدة) على السبورة ، ثمّ تأتي الخطوة الأخيرة، وهي التطبيق، وتُعلّق على التطبيق الأهميّة الكبرى ؛ لأنّ التطبيق يمثّل الجانب العمليّ الذي تظهر فائدته بالقراءة السليمة والتعبير السليم ، مثال ذلك أيضاً درس (المضارع: إعرابه وبناؤه)، فيكون التمهيد بربط الدرس بالمعارف السابقة مثل معرفة أنواع الأفعال، وأنواع الحركات، ثمّ تأتي الخطوة الثانية ، ويعرض المدرّس عرضاً سريعاً للهدف الذي يريد تحقيقه للطلبة ،وهو أنّ الفعل المضارع فعل معرب، وتأتي الخطوة الثالثة بتثبيت الجمل المتعلّقة بالهدف، وهي:

إنّي أشعرُ بأنّي أحبُّ منك هذه القسوة.

لم أسمعْ منك كلمة.

كيف يمكن أنْ يدعوَ الداعي؟

وبعد استقراء الأمثلة واحداً بعد الآخر والربط بينها ، وإجراء موازنة بين ما تعلّمه الطالب اليوم ، وما تعلّمه بالأمس القريب والبعيد ، وذلك لتتسلسل المعلومات لدى الطالب، كما في الأسئلة الآتية: دلّ على الأفعال المضارعة في الجمل السابقة. ما حركة آخر الفعلين المضارعين في الجملة الأولى؟ هل دخلت عليهما إحدى أدوات الجزم أو النصّب؟ ما حركة آخر الفعل المضارع في الجملة الثانية وما السبب؟ ما حركة آخر الفعل المضارع في الجملة الثالثة وما السبب؟ ويصل المدرّس مع الطالب إلى استنتاج الهدف من خلال عرضه للموضوع، متيحاً الفرصة أمام الطلبة لاستنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة كما يأتي: نستنتج أنّ: الفعل المضارع فعل معرب غالباً، تتغيّر حركة آخره وفقاً لتغيّر أحواله في التركيب، ثمّ تأتي الخطوة الأخيرة ، وهي التطبيق على القاعدة من خلال النصّ الآتي:

(الوطنية تعني أن نحبَّ وطنَنا، وأن نخلصَ له. يجب أن نزرعَ في نفوس طلابنا التنظيمَ في العمل. لنكرّمِ الشهداء أعظم تكريم)، ويطلب المدرّس من أحد طلاب الصفّ أن يقرأ النصّ السابق ، ثمّ يتوجه إلى الطلبة بما يأتي: - دلّ على الأفعال المضارعة في النصّ.

-بيّنْ حركة إعراب آخر كلّ فعل مضارع فيها ،واذكر السبب.

في هذه الطريقة ينتقل الفكر من الجزء إلى الكلّ، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة وهي تعتمد اكتشاف الطلبة المعلوماتِ والحقائقَ بأنفسهم .

٣-الطريقة المعدّلة : وهي أحدث الطرائق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي ، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة ؛ لذا سمّيت بالمعدّلة ، وتقوم على تدريس القواعد النحويّة من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب الملتقطة ، ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نصّ من النصوص يقرؤه الطلبة ، ويفهمون معناه ، ثمّ يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ، يعقب ذلك استنباط القاعدة ، وأخيراً تأتي مرحلة التطبيق .

٤- الإلقاء (المحاضرة) : وهي طريقة أضافتها الباحثة إلى الطرائق السابقة ، "تقوم على العرض الشفهي للمعلومات من جانب المعلّم ، وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعين ببعض الوسائل المعينة ، أما الطلاب فهم مستمعون ، وقد يسجلون بعض ما يلتقطونه ممّا يلقى عليهم" (شحاتة، ١٩٩٢، ٢٦) .

طرائق التدريس الحديثة: من طرائق التدريس الحديثة والتي تهتم بنشاط المتعلّم ما يأتي:

١- المناقشة : هي "طريقة تقوم في جوهرها على الحوار ، وفيها يعتمد المعلّم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة ، فيوجه نشاطاتهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلاب لتحقيق أهداف درسه ، ففيها إثارة للمعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتأكّد من فهم هذا وذاك ، وفيها استثارة للنشاط العقليّ الفعّال عند الطلاب ، وتنمية انتباههم ، وتأكيد تفكيرهم المستقل . وللمناقشة أنواع منها: المناقشة الجماعيّة الحرة ، والندوة ، والمناقشة الثنائية ، والسمبوزيم ".(شحاتة، ١٩٩٢ ، ٣١)

"وتعتمد على طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة والحوار".(بشارة ،وإلياس، ٢٠٠٦ ،١١٦)

٢- الطريقة الحوارية : هي طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة ؛للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط .

ومن الأسباب التي دعت سقراط إلى الحوار والنقاش ما رآه من تسرّع الإنسان عادة إلى ذكر الأحكام والقواعد العامة قبل الاستقراء التام والفحص الكامل، وتساهله في استعمال الكلمات والألفاظ قبل التحقّق من معرفة معناها ، فكان الغرض الرئيس لسقراط من الحوار إزالة الأوهام من العقول والتخلّص من العقبات التي كانت تقف في سبيل العلم والتعليم، وإرشادهم إلى أحسن الوسائل في التفكير والحكم والتعليل، وكسب المعلومات والمعارف، والانتفاع بها انتفاعاً حقاً. فطريقته في الأسئلة كانت تشجع على البحث والتنقيب ، والتفكير، وتهذيب قوى سامعيه".(شحاتة، ١٩٩٢ ، ٣٥)

٣– تمثيل الأدوار : تقمّص الأدوار مدخل حيوي لتدريس اللّغة ، ويمكن أن يتمّ بتحويل الصفّ إلى مسرح يمارس فيه كلّ طالب دوراً ، ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور ، ومن خلال المواقف المسرحيّة يمارس الطالب اللّغة في جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها ، ويمارس اللّغة من خلالها فتؤدى وظائفها في الفهم والإفهام ، ومن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطاً لغويّة وكلمات وجملاً وأساليب ممّا يسمعه ، أو يتحدث به هو أو غيره داخل المجتمع ، ومن خلال هذه المباريات اللغوية تزداد ثروة الطالب اللغويّة في شكل كلمات جديدة يستخدمها أو معان جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعاني التي سبق له أن عرفها ، كما أنّ أفكار الطلبة تنمو ، وخبراتهم تزداد ، وأحاسيسهم تصقل ، كلّ هذه الجوانب تيّسر للطالب أن يمارس اللّغة بنجاح في المجتمع .

وتتعدى هذه الطريقة التمثيل وتقمّص الأدوار إلى اللّعب اللّغويّ ، واللّعب اللّغويّ يسهم في إعداد المتعلّم للحياة المكتملة ، فهو يعلّم قواعد السلوك ، ويعلّم استخدام اللّغة استخداماً سليماً ، فيه التنغيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات ، وتقليد أنماط لغويّة صادرة عن أشخاص لهم أدوارهم الاجتماعيّة والمهنيّة ، وقد يكون اللّعب فرديّاً أو جمعيّاً. (شحاتة،١٩٩٢ ،٣٧ بتصرف)، و"طريقة تمثيل الأدوار تعطي الطلبة الخبرة اللازمة لتمكينهم من استكشاف قضايا العلاقات الإنسانية بما في ذلك من أحاسيس، واتجاهات ، وقيم، ومعتقدات ، وأساليب حلّ المشكلات التي

قد تواجه الإنسان في حياته العادية".(بشارة، وإلياس، ٢٠٠٦ ، ١٣٣) و "يعدّ التمثيل التربوي من الطرائق التفاعليّة المعتمدة على نشاط المتعلّم وفاعليته مع توجيه المعلّم وإشرافه ، ويشمل التفاعل مظاهر كثيرة فيه ،مثل : التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين ، أو بين الممثّلين والمشاهدين ، أو التفاعل ما بين الممثّلين في أثناء عملية التمثيل ".(سليمان، ٢٠٠٩ ،٣٢١)

٤–طريقة المشروع : "مؤسسة على نظريّة ((جون ديوي)) الفيلسوف الأمريكي في التفكير ، وقد اختار ديوي لهذه الطريقة خمس مراحل ، هي : الشعور بالمشكلة ومعرفة موضعها وتحديدها، والإيحاء أو الإشارة إلى الحلّ الممكن ، والتفكير في هذا الحلّ وفي طرائقه والاستدلال على صحته ، والملاحظة أو التجربة للوصول إلى قبول الحلّ الموعز به أو رفضه". (شحاتة،١٩٩٢ ،٣٩ و٤٠)

٥–التسجيلات الصوتية : ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب ، بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرائق تدريس اللّغة . فهي تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها ، كما تسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليميّة وإعادتها عدد المرات اللازمة في الوقت المناسب. واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد في إعطاء النمذجة اللغويّة ، وهذه النمذجة ضرورية في تدريب الطلبة على الأنماط اللغويّة السليمة في القراءة الجهرية الممثّلة للمعنى، والمعبّرة عن الانفعالات ، وفي إخراج الحروف من مخارجها، وفي النطق الإملائي ، وفي الضبط النحويّ، وكذلك تساعد التسجيلات في التدريس على المحادثة الوظيفيّة . (شحاتة، ١٩٩٢ ، ٤٨)

٦–الصور المتحركة والثابتة : تشكّل هذه الطريقة الأساس الحسيّ في عملية التدريس ؛ فهي تعطي الطلاب إمكانيّة تعرّف مضامين اللّغة، والمعاني الحسيّة للألفاظ ومدلولاتها بشكل محسوس وملموس ، وبذلك يمكن استخدام اللّغة استخداماً ناجحاً.(شحاتة،١٩٩٢، ٤٩)

٧–الرحلات والزيارات المدرسيّة :الرحلات والزيارات التي تقوم بها المدرسة سلوك هادف ومقصود ومحدّد ، يدرك بها الطلبة الظواهر موضع الدراسة في ظروفها الطبيعية ، وعن طريقها تتكون لدى الطلبة انطباعات وصور ذهنية راسخة . والإعداد لزيارة مدرسيّة يحتاج إلى تحديد

هدف هذه الزيارة معرفيّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً، وتعريف الطلبة بداية بهذه الأهداف ؛ ليدركوا ما يجب أن يفعلوه في أثناء الرحلة من ملاحظة وتسجيل.(شحاتة،١٩٩٢ ، ٥١)

٨–**القصة** : تعدّ القصة إحدى طرائق التدريس ، فعن طريقها تقدّم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حيّ معبّر مشوّق جذّاب مؤثّر ، وعن طريقها نثري المفردات اللغويّة للتلميذ ، ونحببه بالقراءة ، ونزوده بالأساليب اللغويّة السليمة والحوار الجذّاب على اختلاف ألوانه .(شحاتة،١٩٩٢، ٥٢)

٩–**التعليم المبرمج** : ويقصد بالبرمجة ترتيب المادة العلميّة في سلسلة من الخطوات التي تساعد الطالب على التعلّم الذاتي ، وذلك بإعطائه عدداً من البنود التي يجيب عنها بطريقة محدّدة ، وتعزز إجابته بالمعرفة الفورية للنتائج (شحاتة،١٩٩٢ ،٥٤) . وتكون هذه الطريقة "١- على شكل خطوات متسلسلة ومتتابعة سواء أكانت أسئلة أم جملاً يُطلب إلى المتعلّم التعامل معها.

٢- تكون استجابة المتعلّم لتلك الأسئلة أو الجمل على عدة أشكال مثل: تعبئة الفراغات أو ذكر الإجابة الصحيحة أو الاختيار من متعدد أو حلّ مسألة ..

٣- يحتوي على مفتاح للإجابات الصحيحة لتمكين المتعلّم من التأكّد من صحة إجابته. يعدّ التعليم المبرمج تعليماً فردياً ، في حين يمكن تعليم مجموعة من الطلاب في الوقت نفسه وباستخدام البرنامج نفسه".(بشارة ، وإلياس، ٢٠٠٦ ، ١٣٠)

١٠– حلّ المشكلات : "يعرّف أسلوب حلّ المشكلات بأنّه سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلّمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلّم. وبذلك يكون المتعلّم قد تعلّم شيئاً جديداً هو سلوك حلّ المشكلة ، ويعرّف أيضاً على أنّه النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلّم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصّله إلى الحلّ.

حلّ المشكلات يكسب الطلبة أساليب سليمة في التفكير ، وينمّي قدراتهم على التفكير التأمليّ ، كما أنّه يساعد الطلبة على استخدام طرائق التفكير المختلفة ، وتكامل استخدام المعلومات ،

وإثارة حبّ الاستطلاع العقليّ نحو الاكتشاف ، وكذلك تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلميّ ، وتفسير البيانات بطريقة منطقيّة صحيحة ، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات وإعطاء الثقة للطلبة في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلميّ في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها" (شحاتة ،١٩٩٢، ٢٤-٦٣) .

مزايا طرائق التدريس التقليديّة ونقاط الضعف فيها:

تقوم الطرائق التقليديّة على فلسفات تربويّة قديمة، يتوافق مفهومها مع مفهوم الطرائق العرضيّة، وما يتفرع عنها من أساليب التدريس . من أبرز ما يميّز هذه الطرائق:

منها ما "يهتمّ بالتنظيم والتسلسل المنطقي في خطواتها، والتركيز على عنصر التشويق (التمهيد)،ثم التأكيد على الربط بين أجزاء الموضوع وبين موضوعات المادة الدرسية".(سليمان، ٢٠٠٩، ٨٢ -٨٣) وفي هذه الدراسة يظهر أنّ: بعض هذه الطرائق يختصر الوقت والجهد ، كما هو في الطريقة القياسية، ويمكن تدريسها للصفوف المزدحمة بالطلبة، وبعض هذه الطرائق يستمد أمثلة الدرس من نص مساعد ، فتكون الجمل مترابطة بالمعنى، كما هو في الطريقة المعدّلة.

لكنّ هذه الطرائق تحمل في طياتها جوانب سلبية ، تُعدّ نقاط ضعف ، من هذه النقاط:

يقع العبء فيها على المعلّم الذي يقود العمليّة التعليميّة– التعلّمية داخل غرفة الصف، فهو الذي يوجّه العملية ويرسم أهدافها ، ويتحكم بكلّ عناصرها بوصفه حامل المعرفة الوحيد في غرفة الصفّ .

بعض هذه الطرائق مثل (الإلقاء ، والقياسية) لا يسير مع الطلبة بالتدريج ، ولا من السهل إلى الصعب، وهذا يشكلّ عائقاً للطلبة في فهم القواعد النحويّة، وحفظها.

يتحدّد فيها دور الطالب بالمتلّقي فقط ، ويتسم بعضها بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة، كما في الاستقرائية-الاستنباطية.

تختار أمثلة متقطعة ، لا تصل بينها صلة فكريّة ولا لفظيّة كما في الاستقرائية – الاستنباطية .

وبعضها يعتمد الأساليب المتصلة ، لا الأساليب الملتقطة ، وبقي الدور الرئيس فيها للمدرّس مع إشراك الطالب فيها نسبيّاً ،كما في الطريقة المعدّلة، ورغم تقادم الزمن على هذه الطريقة إلا أنّها ما تزال شائعة في أغلب مدارسنا ، ولا يزال لها مؤيّدون، يجدون فيها طريقة تدريس سريعة الأداء ، وسهلة ، واقتصاديّة في الجهد والوقت .

ويتقدّم منتقدو التربيّة التقليديّة بانتقادات عديدة لطرائقها التدريسيّة ، وبأنّها تنطوي على روح تسلطيّة تُمارس على المتعلّم ، فتنتج " مجموعة من الممارسات والاتجاهات التدريسيّة التقليديّة التي توصف بأنّها نظام للتأنيث والترويض، يعكس الطبيعة القهريّة للمجتمع ، ومن أمثلة هذه الممارسات:

يدرّس المدرّس ، ويُلقَّن الدارسون ،يعلّم المدرّس كلّ شيء، على حين يجهل الدارسون كلّ شيء ، يفكّر المدرّس ، في حين يُفكَّر للدارسين ،يتحدّث المحاضر ، في حين يصغي الدارسون في خضوع .

يضبط المدرّس النظام ، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام ،يختار المدرّس ما يريد ويطبّق رغباته ، وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات،والمدرّس هو موضوع العمليّة التعليميّة – التعلّميّة ، على حين أنّ الدارسين ليسوا إلا مجرّد أشياء" (قسيس،٢٠٠٠، ٥٤) .

وتخلص الباحثة إلى أنّ الطرائق التقليديّة فيها العديد من الثغرات ،فهي لا تساعد الطالب في التحليل والتركيب، ولا تدفعه باتجاه الابتكار والإبداع، ولا تتمتع بالمرونة والحيويّة اللازمتين للتفاعل الذي ينشده الطلبة والذي يتوافق ومتطلبات التربيّة الحديثة، ولا تلبي متطلبات التطور الذي نعيشه، ولا تساير المتغيرات المتسارعة للعصر، وما يفرزه من تقدّم علميّ وتكنولوجيّ؛ فإذا لم نسند للمتعلّم دوراً يمكنّه من المساهمة في البناء والتطوير يصبح غريباً عن عصره.

مزايا طرائق التدريس الحديثة ونقاط الضعف فيها: من خلال العرض السابق للعديد من طرائق التدريس الحديثة ترى الباحثة أنّ هذه الطرائق شكّلت انقلاباً واضحاً على الطرائق التقليديّة، واستندت إلى الفلسفات التربويّة ونظريات علم النفس التجريبيّ الجديدة ،فكان من

أهمّ مزاياها ما يأتي: "المتعلّم فيها محور العملية التعليميّة – التعلّميّة " فبدّلت أساليب التربيّة القديمة رأساً على عقب ، أخذت تركّز على حاجات المتعلّم ودوافعه ، وطرائق التعلّم الذاتي " (القلا ، وناصر، ١٩٩٦ ، ١٤٥) .

تنمّي التفكير العلمي لدى المتعلّمين من خلال طرح الأسئلة والبحث عن الحلول، كما في حلّ المشكلات،وتساعد المتعلّم في بناء شخصيته، وثقته بنفسه، كما في تمثيل الأدوار وحلّ المشكلات، تساعد المتعلّم على توظيف المعارف والمعلومات التي تعلّمها في الحياة، كما في معظم الطرائق الحديثة،

بعض الطرائق الحديثة يوفّر الجهد والوقت في تعليم المهارة ، كما في تمثيل الأدوار،وتمكّن المتعلّم من التحليل والتركيب،تضع المتعلّم في جو من المرح، كما في تمثيل الأدوار،تنمّي خيال الطالب كما في القصة والرحلات وتمثيل الأدوار والصور المتحركة والثابتة،تربط المعلومات والمعارف التي يتعلّمها الطالب بالواقع الحياتي،تنمّي إحساس المتعلّم بالصورة وما تحمله من أفكار،تربط المتعلّم بالتقانة الحديثة من خلال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس،تساعد المتعلّم في الطلاقة اللّغويّة، كما في الحوار والقصة وتمثيل الأدوار والمناقشة،تراعي الفروق الفردية بين الطلبة،

تنمّي حبّ التعاون والمشاركة بين الطلبة، كما في تمثيل الأدوار وحلّ المشكلات والفريق المتعاون،

تفجر الطاقات الكامنة لدى الطلبة بالحركة الجسدية والصوت المنغّم، كما في تمثيل الأدوار،تتسلسل خطواتها من الأسهل إلى الأصعب، كما في تمثيل الأدوار وحلّ المشكلات، يعطي التدريس في طرائقه الحديثة دوراً جديداً للمعلّم تاركاً وراءه التلقين ، متوجّهاً إلى طلبته بالإرشاد والتوجيه في فهم القضية الجديدة ، مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه " ففيها إثارة للمعارف السابقة ، وتثبيت للمعارف الجديدة والتأكّد

من فهم هذا وذاك ، وفيها استثارة للنشاط العقليّ الفعّال عند الطلبة ، وتنمية انتباههم ، وتأكّيد تفكيرهم المستقل "(شحاتة ، ١٩٩٢ ،٣١).

وهكذا تزايد عدد أنصار الطرائق الحديثة في التدريس ، الذين يرون في اتباعها مسايرة لروح العصر ، وتركيزاً على التعلّم الذاتي ، وما يترتب على ذلك من نتائج إيجابيّة ، ويرون فيه " التدريب على طرائق التفكير السليمة ، وثبات الآثار التعليميّة ، واكتساب روح التعاون والديمقراطيّة وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المعلّم والطلبة، والطلبة بعضهم مع بعض، وتشمل كلّ المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار "(شحاتة ، ١٩٩٢ ، ٣١) .

وتظهر هذه الدراسة أنّ بعض طرائق التدريس الحديثة لا تخلو من نقاط ضعف تتجلى فيما يأتي:

عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة ،كما في طريقة المناقشة ،طول الوقت الذي تستغرقه دراسة الموضوع ،كما في طريقة المناقشة وحلّ المشكلات،"كثرة الاستطراد ، والخروج من موضوع إلى آخر ، وإهمال النقطة الأساسية ، وليس من السهل على ضعاف المدرسّين أن يستعملوها" (شحاتة ، ١٩٩٢ ، ٣٦) ،كما في الطريقة الحواريّة،لا توجد مهارات استخدام بعض الطرائق الحديثة لدى المعلّمين ، كما في حلّ المشكلات وتمثيل الأدوار، والمناقشة،عدم توافر بعض المعدّات والأجهزة الضرورية لتدريب الطلبة والتي تستخدم في بعض الطرائق الحديثة،بعضها يحتاج إلى خبير تدريب؛ ليشرف على المعلمين في بعض الطرائق، كما في تمثيل الأدوار،واحتمال خوف المعلّم من فشل الطريقة.

رغم كلّ الانتقادات التي وجّهت إلى طرائق التدريس الحديثة إلا أنّها تبقى السبيل الذي يخرج الطالب من دائرة التلقين والاستماع ، ويشعره بأهميته في تطوير نفسه ، ويعرّفه بقدراته وإمكاناته، ويدعوه إلى التفكير العميق ، والتحليل والتركيب ، ويثبت المعلومات في ذهنه ، ويزرع الثقة بنفسه، ويخرجه من جو الملل والضجر في بعض المواد إلى جو من المتعة والمرح كما هو في مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار وغيرها .

ثالثاً–التجديد التربوي : الإنسان كائن اجتماعي ، يسعى إلى التكيّف مع الوسط الذي يعيش فيه . ومع التطور المتسارع ، والانفجار المعرفيّ الهائل ، أصبح التجديد التربويّ ضرورة ملحّة للحاق بركب الحضارة ، وهذا يتطلّب من كلّ مجتمع مراجعة سلوك أفراده وطريقة تفكيرهم بما يضمن لهم مسايرة التطور والتقدّم ، ولم يعد النظام التربوي بأنظمته القديمة ، وفلسفته ، ومؤسساته ، وطرائقه قادراً على مسايرة التطور؛ لذلك انطلقت الدعوات والاتجاهات إلى تجاوزه . " ومع هذا التغيير، وفي حدود هذا الزمن لا بدّ أن يحدث تبدّل أساسي للأدوات والمعدّات والتجهيزات في الأقسام الرئيسة للإنتاج، وهذا التطور المتزايد للمعارف وضع المناهج بمفهومها التقليديّ موضع العاجز عن نقل هذا الكم الكبير من المعارف إلى المتعلّمين بالوسائل والطرائق التقليدية ؛ ممّا أدّى إلى ضرورة إعادة النظر ليس في مضمون ما يُقدّم إلى هؤلاء وإنّما في طرائق تقديمه لهم أيضاً، وظهرت الدعوة إلى استخدام طرائق فعّالة كشفيّة، تزوّد المتعلّمين بأسس التعلّم الذاتي(ملاحظة، تجريب، استنتاج، تحليل..)، والتي تمكّنه من التعلّم ذاتياً ومعرفة العالم من حوله" (بشارة، وإلياس، ٢٠٠٦ ، ١٧).

في أجواء هذا التباعد بين القديم والحديث ، يرسم التربويّون ملامح التجديد التربويّ الذي يدعون إليه ، وهو تجديد يهدف إلى تطوير النظام التربويّ بكلّ جوانبه ؛ ليكون المتعلّم هو محور العملية التعليميّة – التعلّميّة ، وتوفير الشروط التي تساعد على نموّه الجسديّ والفكريّ والمعرفّي والقيميّ في ضوء التوجيه والإرشاد المتوافق مع احتياجاته وميوله واتجاهاته، ويبقى ما يرسمه التربويون وما يدعون إليه كلاماً نظرياً ما لم يلق الدعم الكبير من الجهات العليا السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تشكل بتضافرها مجتمعة الخطوة الأساس بالاتجاه إلى التجديد التربوي والسير إلى الأمام لبناء الوطن المنيع بأبنائه .

الفصل الرابع

مسرحة المنهج

المفهوم الحديث للمنهاج التربوي

أولاً- عناصر المنهج.

١ - الأهداف.

٢- المحتوى.

٣- الطرائق التدريسيّة.

٤- التقويم.

ثانياً- ماهية المسرح.

ثالثاً- القواعد المسرحيّة.

رابعاً- نشأة المسرح التعليميّ.

خامساً- مسرحة المنهج.

أ- خصائص مسرحة المنهج.

ب- عناصر العرض المسرحيّ.

الفصل الرابع

مسرحة المنهج

يتناول هذا الفصل مفهوم المنهج الحديث ، وعناصره، وماهية المسرح ، والقواعد المسرحيّة، ونشأة المسرح التعليميّ، ثمّ مسرحة المنهج، وخصائصها عامة، وخصائصها في دراسة الباحثة، وعناصر العرض المسرحي

المفهوم الحديث للمنهاج التربويّ: يتعامل المربون في يومنا هذا مع المنهاج على أنّه نظام، فالنظام هو " الكلّ المركّب من عدد من العناصر ، ولكلّ عنصر وظيفته المميّزة له، ويرتبط بعلاقات تبادليّة ، وأيّ تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى ، وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها ، وله حدود ، ويوجد في بيئة يؤثّر فيها وتؤثّر فيه ، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين".(مرعي والحيلة،٢٠٠٠ ،٣٣)، والمنهاج التربويّ الحديث هو "جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفّرها المدرسة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليميّة المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم" (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٠، ٢٥). وإذا نظرنا إلى المنهاج على أنّه نظام يمكن تعريفه على النحو الآتي:

" هو مشروع تربويّ يتضمّن مجموعة من العناصر، هي:

أ-الغايات، والأهداف والأغراض التربويّة.

ب-المحتوى: أي كلّ المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تترجم الأغراض التربويّة.

ج-الفعاليات والأنشطة والطرائق والوسائل المستخدمة من أجل بلوغ الأغراض التربويّة.

د-أساليب التقويم وأدواته لمعرفة درجة تحقّق الأغراض التربوية"(بشارة، والياس ، ٢٠٠٦ ، ٢٣).

والمنهج في مجال تعليم العربيّة ،هو: "تنظيم معيّن يتمّ عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفيّة والوجدانيّة والنفس حركيّة التي تمكّنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المدرسة أو خارجها ، وذلك تحت إشراف هذه المدرسة ".(طعيمة ، ٢٠٠١ ،٥٤) ، ويتميّز هذا التعريف بما يأتي :

" ١- أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهج على أنّه نظام ، فيه تسليم بمبدأ التخطيط وعدّ المنهج تنظيماً فرعياً لتنظيم أكبر .

٢- تمييزه المنهج من عناصر المنهج ، فالمنهج في ضوء هذا التعريف ليس الخبرات ؛ لأنّ الخبرات هي المحتوى ،والمنهج ليس الأهداف ، كما أنّه ليس الطريقة ، وليس التقويم أيضاً. هذه عناصر المنهج ومكوناته ، ولا تمثّل وهي منفردة مفهوم المنهج .

٣- نظرته الشاملة إلى العمليّة التعليميّة ، فتعليم اللّغة العربيّة في ضوء هذا المنهج ليس مقصوراً على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربيّة ، وإنّما هو أيضاً تمكينهم من اكتشاف مهاراتها.

٤- تحديده لوظيفة اللّغة بأنها تحقّق الاتصال بين الناس . وهو هنا يختلف عن المناهج التي تحدّد وظيفة اللّغة في قراءة التراث .

٥- تحديده لجهة المسؤولية في تعليم اللّغة . وهي هنا أيّ معهد علميّ يضع الخطة ، ويشرف على تنفيذها سواء داخل جدران المعهد أو خارجه .

٦- النظرة إلى المنهج على أنّه وسيلة لا غاية . إنّ الطالب لا يحضر إلى المعهد العلميّ إرجاء لوقت الفراغ أو رغبة في مجرّد لقاء الأصحاب . إنّه يحضر لأنّه يريد أن يتعلّم . وقد أخذ المعهد على عاتقه مسؤوليّة تعليمه . والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسؤوليّة ،وليس مجرّد غاية نقف عندها " (طعيمة ، ٢٠٠١ ،٥٤).

أما المكونات الأربعة الرئيسة للمنهج والتي تناولتها الباحثة في دراستها فهي:

الأهداف، والمحتوى ، وطرائق التدريس ،والتقويم ، وهي مكونات يمكن أن تدرّس منفصلة أو مجتمعة، وهي متداخلة مع بعضها ، وتعمل كلّها بهدف تغيير سلوك المتعلّمين .

أولاً- عناصر المنهاج: وهي ما يأتي:(بشارة،وإلياس،٢٠٠٦ ،٤٧ — ٥٥ بتصرف)

١-**الأهداف:** لكلّ عمل إنسانيّ غاية وهدف يسعى للوصول إليه، وإذا فقد هذا العمل غايته يصبح عشوائيّاً، وتحديد الهدف في مجال التربيّة أمر ضروريّ ؛ لأنّ التربيّة هي المسؤولة عن إعداد الأجيال وبناء مجتمع المستقبل المنتظر، فلا بدّ من تناول الأهداف التربويّة كما في الملحق (٤) .

٢- **المحتوى:** هو عنصر أساس من عناصر المنهاج يساعد المتعلّم على بلوغ الأهداف ، والمحتوى في مدارس سورية وفق ما هو سائد هو الكتاب المبنيّ على أسس علميّة وتربويّة سليمة ومنظمة من قبل المتخصصين، لها بنية منطقيّة مفهوميّة(حقائق ومصطلحات ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات)،ولها بنية نفسيّة ينطبق عليها ما يأتي: الانتقال من الجزء إلى الكلّ، ومن السهل إلى الصعب ،ومن البسيط إلى المعقد ،ومن المحسوس إلى المجرّد، ومن المعلوم إلى المجهول، وتراعي حاجات المتعلّمين وميولهم واهتماماتهم ومتطلبات العصر .

والمحتوى يتضمّن المعرفة المنظّمة وكلّ ما يشمله الكتاب ، وكلّ ما يدفع إليه من أنشطة داخل المدرسة وخارجها، كما أنّه يشمل كلّ الخبرات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة التي تحقّق النمو المتكامل والمتطور .

وهناك مداخل متعدّدة لتنظيم المحتوى ، ومجال هذا البحث بعض من محتوى (النحو) في كتاب(القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن .

المحتوى النحويّ :يقصد بالمحتوى النحويّ كلّ دروس القواعد النحويّة في كتاب (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن.

ترتيب المحتوى النحويّ: أي ترتيب دروس القواعد النحويّة وتسلسلها من أول درس حتّى آخر درس في كتاب(القواعد والإملاء والخط)للصفّ الثامن وفق معايير محدّدة، وهي: التدرج من السهل البسيط إلى الصعب المركّب، وتقديم الجديد من المعارف على الأساس المحصّل سابقاً، ويشار إلى ذلك بكلمة(نتذكر)، وقد جاءت الدروس في الكتاب السابق متسلسلة كما يأتي: النكرة والمعرفة، والضمير المنفصل والمستتر، والضمير المتصل ،والاسم الموصول، واسم الإشارة ،واسم العلم، والمعرّف بال والمضاف إلى معرفة، وإسناد الفعل المعتلّ إلى الضمائر(المثال والأجوف)، وإسناد الفعل المعتلّ إلى الضمائر(الناقص) ،واللازم والمتعدي، والأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر ، والأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر ، والمفعول به ، والمفعول فيه ،والمفعول لأجله، والمفعول المطلق ،والمستثنى بإلا، والمستثنى بغير وسوى، والحال، والتمييز، والمنادى، والمضاف إليه، والجار والمجرور، والممنوع من الصرف.

وقد اختارت الباحثة لدراستها تسعة دروس من الدروس السابقة، هي: المفعول به، والمفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق ،والمستثنى بإلا، والمستثنى بغير وسوى، والحال، والتمييز، والمنادى ، وهي من (المنصوبات).

٣– الطرائق التدريسيّة: سبق الحديث عنها مفصّلاً في الفصل السابق .

٤– التقويم: جزء أساس وعنصر مكمّل من عناصر المنهاج ، وعمليّة التقويم لا بدّ أن يحتويها المنهاج نفسه، وألّا تُعالج كنشاط منفصل"(بشارة،وإلياس،٢٠٠٦، ١٤٥)،وهو عمليّة تتكوّن من عدد من العمليات مثل " التقييم بمعنى التثمّين ، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف وتقويم الاعوجاج ، والمتابعة ، والتغذيّة الراجعة .

يكون التقويم مرحليّاً نامياً بعد كلّ خطوة، وتراكميّاً ختاميّاً، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقاليّة ،والاختبارات الموضوعيّة، والملاحظة ،والأداء أو القيام بالأعمال والسلوك،

وقد يكون التقويم من الخارج ، أو يقوم به المتعلّم نفسه، ويسمّى في هذه الحالة بالتقويم الذاتي".(طعيمة، ٢٠٠٠، ٣٧)

والتقويم الجيد له خصائص منها:

"١-أن يكون شاملاً لكلّ النواحي المراد تقويمها كالأهداف، والمحتوى، ونمو المتعلّمين في كلّ المجالات، وطرائق التدريس والوسائل.

٢-أن يكون التقويم مستمراً ،أي يبدأ قبل البدء بالعمليّة التربويّة ، ويستمر معها ،ويصحح مسارها.

٣-أن يتمّ إعداد أدوات وأساليب التقويم بأقلّ كلفة وجهد ووقت.

٤-توفير معايير الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم". (بشارة،وإلياس،٢٠٠٦ ، ١٥٠-١٦٠)

وقد قامت الباحثة بالتقويم البنائيّ(المرحليّ) ، والتقويم النهائيّ في أثناء تطبيقها البرنامج التدريسي للمنصوبات.

بعد تعرّ المفهوم الحديث للمنهاج ، واستعراض عناصره ،تأتي مسرحة المنهج، ولمعرفة مسرحة المنهج والخوض فيها لا بدّ من التوقف عند المسرح المدرسيّ وبعض خصائصه .

ثانياً- ماهية المسرح :

في عصر النهضة شكّل المسرح القديم (اليونانيّ ،والرومانيّ) الذي يقوم على المحاكاة والإيهام نموذجاً للمسرح الغربيّ والعالميّ ، وفي ذلك الحين كانت الأولوية تُعطى للكتابة والنصّ على حساب العرض .

"بدأ هذا التوجّه في الغرب ، وكان له الأثر الكبير في التجارب المسرحيّة في العالم ، فانتفت الخصوصيّة المحليّة للمسرح ، وترسخ اتجاه نحو تعميم التجربة وعالميتها " (الياس ، وحسن، ٢٠٠٦ ، ٤٢٥ بتصرف) .

ثالثاً- القواعد المسرحيّة :

القواعد في المسرح هي : " مجموعة مبادئ تتعلّق بصياغة العمل الفني ، يفترض الخضوع لها، ولا يمكن تجاهلها حتّى في حال الرغبة في خرقها ، هذه المبادئ تُستمدّ عادة من نموذج يحتذى ؛ لأنّه يُعدّ مثالياً، وتشكل معايير تحدّد جودة الأعمال التي تؤلّف لاحقاً "(إلياس، وحسن، ٢٠٠٦ ، ٣٥٧) .

وجاء على صفحة الشابكة (الإنترنت) واسترجع من الموقع: أن أهمّ العناصر الفنيّة للمسرح هي :

" **البنية الدراميّة** : وهي البداية ، حيث يتمّ فيها التعريف بالشخصيات وسماتها ، وطرح بداية المشكلة والأحداث ، ثمّ الوسط حيث تتشابك الأحداث ، ويتشكّل الصراع ، ثمّ يتأزّم ، حتّى يصل الذروة ، وبعدها النهاية وانفراج الأزمة والحلّ .

والحدث المسرحيّ : وهو من ضرورات الكتابة ، وكلّ عناصر النصّ تصبّ في خدمته .

والشخصيّة : وهي الأساس الرئيس للنصّ والأحداث ، وجميع العناصر الأخرى .

والزمان والمكان : يجب على الكاتب تحديد زمن العرض وزمن الأحداث ومكانهما بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة .

والصراع: قد يكون الصراع بين الإنسان والقدر، أو بين النوازع البشريّة كالخير والشر أو العواطف كالحبّ والواجب أو الأمومة والوفاء،وقد يكون الصراع بين الإنسان ونفسه،أو بين الإنسان والمجتمع.

والحوار : يجب أن يكون الحوار دراميّاً ، بمعنى أن يخدم الحدث والشخصيّة والفكرة ، وأن يكون ملائماً لثقافة الشخصيّة " حماد،إبراهيم شكري إبراهيم، ٢٠٠٥ .منتدى مسرحيون.استرجعت ٢٠ نيسان،٢٠٠٨، من المصدر. وتضيف إلياس وحسن إلى القواعد المسرحيّة الثلاث قاعدة مشابهة الحقيقة، وقاعدة حسن اللياقة، وتصبح القواعد المسرحيّة لديهما:" وحدة الفعل ، ووحدة المكان ، ووحدة الزمان ، ومشابهة الحقيقة، وحسن اللياقة "(الياس، وحسن، ٢٠٠٦ ، ٣٥٨).

اختلفت تسميات المسارح وتعدّدت بحسب الوظيفة التي تؤدّيها أحياناً، ومن هذه التسميات: " المسرح الاحتفاليّ ، ومسرح الغضب ، ومسرح الصمت ، ومسرح القسوة ، ومسرح العبث ، ومسرح المضطهد ، والمسرح السياسيّ ، والمسرح الشعريّ ، والمسرح الفقير ، ومسرح العرائس ، والمسرح الشامل ، والمسرح داخل المسرح ، والمسرح المدرسيّ، والمسرح التعليميّ .. " (المعجم المسرحي ، ٢٠٠٦ ، ٦١٢ - ٦١٣) . ولأنّ هذه الدراسة تتناول مسرحة النحو في اللّغة العربيّة للصفّ الثامن ، لا بدّ من التعريف بالمسرح المدرسيّ أولاً .

رابعاً– نشأة المسرح التعليميّ: أكثر المؤرخين للمسرح العربي يبدؤون من عام ١٨٤٨،فيتحدثون عن أول فرقة مسرحية عربية في بيروت ألفها مارون النقاش ، وقد يكون سبب عدم تأريخهم للمسرح هو عدم وجود مسرح مكتمل لديهم،ويمكن تحديد بعض الظواهر المسرحية مثل : الحكاية والكرّج في العصر الجاهلي وحتى الأموي،وحكايات الهزليين والسماجة في العصر العباسي، وذكر محمد حسين الأعرجي "إن الحكاية لم تنقطع عبر القرون، حذقها نفر،كانوا يؤدونها "(الأعرجي،٥٥،٢٠٠٢).

أما في الغرب فقد كتب بريشت أهم مسرحيّاته التعليميّة بين عامي(١٩٢٩- ١٩٣٣) حين كان المسرح الاشتراكيّ المبكر في قمة تطوره في ألمانيا، وهذا التطور كان انعكاساً للتطور التاريخيّ آنذاك .

من **العوامل التي أثّرت في ظهور المسرح التعليميّ** ما يلي: (بريشت، ١٩٨٣ ، ١٤-٢٨) .

١-الأزمة الاقتصاديّة العالميّة وتأثيرها على الوضع الاقتصاديّ :

انفجرت أعنف أزمة اقتصاديّة مرّت في تاريخ الرأسماليّة العالميّة في نيويورك في خريف عام ١٩٢٩ ، وما لبثت أن امتدّت بعد وقت قليل إلى ألمانيا ، فانخفض الإنتاج فيها انخفاضاً كبيراً ، وأعلنت المصانع الكبيرة والمتوسطة والصغيرة إفلاسها، وانتشرت البطالة الجماعيّة والبؤس المرير في صفوف الطبقة العاملة، وثارت الطبقة العاملة في مظاهرات عفويّة في ألمانيا، ووضعت المتاريس أمام الشرطة في الشوارع ، فما كان من الحزب الشيوعيّ الألمانيّ إلا أن استلم زمام المبادرة ،

واستجاب لمطالب العمال الذين رأوا فيه الممثّل الحقيقيّ لمصالحهم ، تنامت الحركة الثوريّة بعد ذلك ؛ ممّا أشعر البرجوازيّة بأنّ استفادة الطبقة العاملة من بقايا الديمقراطيّة التي ساعدتها في تشكيل الحركة الثوريّة أصبحت تشكّل خطراً جديّاً عليها ، فاتجهت هذه البرجوازية بأنظارها إلى هتلر وحزبه النازيّ ، وشجعته على تصعيد حملات الإرهاب ضد القوى التقدميّة ، وعملت قوة هتلر على سدّ أبواب المسارح الكبيرة أول الأمر في وجه كتّاب المسرح الثوريين والقريبين من المواقع (البروليتارية)بعد أن فشلت معهم محاولات الاحتواء.

٢-عملية التمايز لدى المثقفين : أدى الوضع في نهاية الثلاثينيات ومطلع الأربعينيات إلى عمليّة تمايز في صفوف المثقفين العاملين في مجال الفنون. إذ أدرك أفضل ممثّلي الفئة المثقفة ذلك التناقض القاتل بين الرأسماليّة الاحتكاريّة والعسكريّة من جهة ، وبين الثقافة الألمانيّة واحتياجات حياة الأمة من جهة ثانية، لكنّ ردود الفعل على الأحداث اختلفت من كاتب إلى آخر، وتأثّرت إلى حدّ بعيد بالتجارب الفرديّة والمصالح الذاتيّة وعمق المعرفة وعظمة الموهبة، واضطر كثيرون منهم لمغادرة ألمانيا بعد أن قفز هتلر إلى سدّة الحكم عام ١٩٣٣،وبذلوا فيما بعد الكثير من التضحيات؛ لأنّ هتلر لم يكن على استعداد للتعامل مع أناس لا يدافعون عن النازيّة بالروح والدم .

٣-التسطيح الشكليّ وخلو المضمون من كلّ قيمة في مسرح البرجوازيّة :

كان هذا التسطيح يتنامى بتنامي الهزات التي كانت تسببها الأزمة الاقتصادية للمسرح .

٤-صعوبة العثور على مخرج ضمن إطار الجهاز المسرحيّ السائد : وجد المسرحيّون الاشتراكيّون والتقدميّون أنفسهم مضطرين للبحث عن مخرج من الأزمة الخانقة ، لكنّهم لم يستطيعوا العثور على هذا المخرج وإعطاء المسرح وظيفة اجتماعيّة فاعلة ضمن إطار الجهاز المسرحيّ السائد الذي كان متركّزاً في أيدي الطبقة المسيطرة .

٥-التوجه إلى الفرق العماليّة وفرق الهواة : نتيجة الوضع الناشئ عن تنامي حدّة الصراع الطبقيّ لم يجد الكتّاب الثوريّون سوى الحركة المسرحيّة العماليّة وفرق الهواة ، فتوّجهوا إليها وربطوا مصائرهم بمصائرها ، وكانت هذه الفرق تتألّف من ممثّلين شبان وعمال ثوريّين يتمتعون باستقلال

اقتصاديّ ، ولا يضطرون للدخول في مساومات إيديولوجيّة من مالكي المسارح الكبيرة ، ولأنّ أدواتهم لم تكن أكثر من ديكور بسيط ومكبّر صوت ، ولأنّ مسرحهم لم يكن سوى الشارع والمقهى ومسارح النوادي البسيطة ؛ لم يكن بإمكانهم تمثيل الأدوار المعقدّة ، راحوا يبحثون عن سبل دراميّة جديدة .

٦-إبداع صيغة المسرحيّة التعليميّة :من الرغبة في تحرير الفن المسرحيّ من قبضة جهاز المسرح البرجوازيّ ومنحه وظيفة تربويّة لنشر الوعي السياسيّ والاجتماعيّ لدى الجماهير وتحريضها على الفعل الثوريّ في الصراع الطبقيّ اتجه المسرحيّون إلى خلق نموذج دراميّ جديد يتناسب مع المتطلبات الجديدة ، هذا النموذج تمثّل في المسرحيّة التعليميّة التي استخدمها بريشت في تلك المرحلة الانتقاليّة من حياته الفنيّة ، معتمداً على أولئك الذين يهمّهم أمرها قبل كلّ شيء والذين يستطيعون الاستفادة منها بالفعل : من قبل (كوارس) العمال ، وفرق الهواة ، و(**كوارس) الطلبة وفرقهم الموسيقيّة** ، فشكّلت الصياغة الأولى لمسرحه الملحميّ الذي ظل يطور أدواته وأهدافه حتى نهاية حياته.

ممّا سبق يتبين أنّ المسرح التعليميّ نشأ نتيجة الأزمة الاقتصادية التي هدّدت حياة المجتمع في ألمانيا، هذه الأزمة التي خلقتها الظروف السياسيّة السائدة آنذاك ، انعكست سلباً على حياة الطبقة العاملة،فاتجهت للتمثيل في المسرح التعليميّ لحلّ مشاكلها والتغلب على البرجوازية المتسلطة، فظهرت من خلال ذلك علاقة وثيقة بين الاقتصاد والسياسة والفكر ، والمكان الرئيس لنمو الفكر وظهوره هو المؤسسة التربويّة التي تقوم بتنشئة الأجيال وتربيتها وتعليمها.

وخروج الطلبة إلى الساحات والشوارع والنوادي البسيطة مجموعات للتمثيل وفرق موسيقيّة ليشاركوا العمال والهواة في أداء مسرحيّات تعليميّة توعّي الناس وتفضح الرأسماليّة أعطى إشارة مبكرة جداً لقدرة هائلة كامنة لديهم يستطيعون زجّها في مسرح الحياة بفعّاليّة أثبتت جدواها ، وهذا يدفعنا للثقة بإمكان نجاحهم وإنجاحهم لمسرح تعليميّ في مدارسهم ، يقوم على مسرحة المنهج.

خامساً- مسرحة المنهج :

"في اللّغة العربيّة يصعب التعبير عن مضمون كلمة Theatrality بمصطلح محدّد؛ لأنّ كلمة المسرحة التي هي أقرب ترجمة عربيّة لهذا المصطلح مشتقة من فعل مَسرَحَ الذي يستدعي في ذهن المتلقي معنى تحويل وإعداد مادة أدبيّة أو فنيّة أو حدث من الحياة اليوميّة إلى المسرح ، وهو ما يطابق في اللّغات الأجنبيّة كلمتي Theatralisationو Dramatisation فيقال مسرحة الرواية ومسرحة القصيدة .. " (الياس، وحسن ، ٢٠٠٦ ، ٤٦٢) .

تعدّ مسرحة المنهج من الطرائق الحديثة في تدريس المناهج ، ويمكن أن تؤدي المسرحة إلى إخراج المتفرّج من سلبيته ومن حالة التلقي الانفعاليّة البحتة ، وذلك بدعوته لأن يفكّر ، ويحلل ، ويركب.

ومسرحة المنهج تخضع لشروط العرض نفسها في المسرح المدرسيّ من حيث الكتابة المسرحيّة ، والشكل الفنيّ للعرض ، ولها أهداف وخصائص تلتقي مع أهداف المسرح المدرسيّ وخصائصه ، ومسرحة المنهج تعني أن يخضع المنهج الدراسيّ للمعالجة الدراميّة المسرحيّة ، فتصبح المادة ومحتواها (من الرموز العلميّة) شخصيات مسرحيّة تتكلّم ، وتصوغ مواقف دراميّة تخدم المادة ، وتجسّدها بوضوح لتحقيق هدف تعليميّ . ومعنى أن تخضع للمعالجة الدراميّة المسرحيّة " أن تصبح المادة العلميّة عملاً فنيّاً مسرحيّاً ، له فكرته الأساسيّة ، وشخصياته ، وحبكته ، وصراعه ، وذروته ، ونهايته ، وكلّ عناصر القواعد الأساسيّة للكتابة المسرحيّة " (حماد ، ٢٠٠٥) ، منتدى مسرحيون، استرجع في ٥ كانون الأول ٢٠٠٨ من المصدر .

ويقصد بمسرحة المنهج "مجال أنشطة المسرح التعليميّ داخل المؤسسات التعليميّة ، والذي يهتم بالإعداد المسرحيّ لجزء من مقرر ما أو كلّه، بقصد تقديمه في إطار من المتعة الفنيّة لتسهيل الفهم والشرح، وتوضيح الجانب المعرفيّ فيه". (عفانة، واللوح، ٢٠٠٨ ، ٢١)

أ- خصائص مسرحة المنهج : لمسرحة المنهج خصائص وشروط ، صنّفها حماد كما يأتي:

" توفّر بعض الشروط في المعدّ مثل إجادة اللّغة العربيّة ، ومعلومات أوسع وأشمل عن الموضوع ممّا هو وارد في الدرس ، وأن يكون واعياً لعمر الطلاب وإمكانات مكان العرض، ويفضل أن تتمّ كتابة النصّ بمشاركة المختصّ بالمادة وآخر مختصّ أو (على صلة) بالكتابة المسرحيّة الدراميّة وآخر على صلة بالإخراج المسرحيّ، إن أردنا نصّاً منهجيّاً نموذجيّاً،إذا لم يكتب المخرج النصّ بنفسه ، عليه الالتزام بنصّ المؤلّف تماماً ؛ لأنّ التدخل فيه يحتاج إلى مختصّ بالتربيّة وبالمادة العلميّة . ويكون دور المخرج استحداث وسائل لتأكيد المعلومة من خلال عناصر العرض المتاحة له،ليست كلّ المقررات تحتاج إلى المعالجة الدراميّة ، وإنّما فقط ما نجده يصعب على الطالب فهمه أو المادة المنهجيّة الجافة والتي يصعب على الطلبة التركيز فيها أو الإقبال عليها لفهمها، عدا ذلك يفرغ العرض من هدفه ، وهو إثراء حصيلة الطلبة المعرفيّة ،يجب أن يراعى ألّا يتحول العرض إلى نصائح إرشاديّة أو معلومات علميّة وثقافيّة ، تُلقى هنا وهناك اعتباطاً ، حينها لن يقوم العرض بمهامه ، سيكون ممتعاً وجذّاباً إدخال بعض الأشكال الفنية مثل : خيال الظلّ ، ودمى الخيوط ، والشرائح الضوئيّة (سلايد) ، فيديو ؛ لأنّ ذلك يثري العرض والعمليّة التربويّة ومنفعة الطلبة ،يفضّل أن يتمّ عرض المسرحيّة في صالة مسرح أو قاعة ، وليس في غرفة الصفّ، ويجب أن تكون المادة الدراسيّة مركّزة في العرض ، خالية من الحشو والتطويل ، وأن يكون الحوار بلغة سهلة؛ ليسهل على الطلبة استيعابها ، ومن الممتع إدخال عناصر التشويق كالفكاهة والحدث الحيوي والمفاجأة "(حماد، ٢٠٠٥). منتدى مسرحيون،استرجع في ٥ كانون أول ٢٠٠٨ من المصدر.

ومن سمات مسرحة المنهج لدى عفانة واللوح ،والتي هي لديهما مجال من مجالات المسرح التعليمي ما يأتي:

" إعادة تنظيم الخبرة ، وتشكيلها في مواقف متعدّدة،التركيز على العناصر الأساسيّة والأفكار الهامة في المحتوى التعليميّ المراد توصيلها للمتعلّم،وضع المناهج الدراسيّة في قالب مسرحيّ، وتجسيد المواقف والأحداث التي تتضمنها هذه المناهج،الطلاب يقومون بتمثيل الأدوار الممسرحة داخل

حجرة الدراسة وخارجها،تقديم المادة التعليميّة أو المقرر الدراسيّ في إطار مسرحيّ؛ لتسهيل الفهم والاستيعاب،

صياغة المحتوى الدراسيّ في مواقف حواريّة،التعرّض لبعض القضايا والمواقف الحياتيّة، التي قد لا يعرف بعض المتعلّمين جوانبها أو كيفيّة التصرّف فيها،استخدام المسرح وسيلة تعليميّة من خلال تحويل المادة التعليميّة إلى أعمال مسرحيّة بسيطة،توظيف الخبرات المسرحيّة للإسهام في العملية التربويّة عامة والعمليّة التعليميّة خاصة،تبسيط وتيسير الفهم، وحلّ المشكلات، وتنميّة بعض القدرات والمهارات التي تتناسب مع بعض عناصر المنهج،اعتبار المادة الدراسيّة مركز الاهتمام ، وهي الغاية،مساعدة المعلّم داخل الفصل في أداء مهمته، اعتماداً على القدرة التعليميّة للمسرح من جهة وعلى قدرته على التواصل ببساطة ويسر من جهة أخرى،توظيف المسرح في العمليّة التعليميّة يسهم في توصيل المعلومات بسهولة ويسر،توفير الخبرات البديلة، مثل: الأفكار أو القيم المجرّدة أو الأحداث التاريخيّة التي مضى عليها الزمن ، وهذه الخبرات البديلة تقرّب المتعلّم من الخبرات الحقيقيّة،وسيط تعليميّ يوفّر للمتعلّم بيئة ثريّة ، تجعله يتعلّم بنفسه عن طريق بذل الجهد والمشاركة الفعّالة في أنشطة عمليّة التعليم والتعلّم،تسمح بتحقيق الأهداف التعليميّة المتعدّدة،حذف بعض العناصر غير المهمة من المادة التعليميّة التي قد تشتت انتباه المتعلّم، والتركيز على الأفكار المهمة التي تخدم الهدف التعليميّ،جعل المواد الدراسيّة نابضة بالحياة والحركة، للتخلّص من جمود الكلمات المكتوبة على صفحات الكتب المدرسيّة، فينتقل الطلاب من الاستظهار إلى المعايشة".(عفانة، واللوح، ٢٠٠٨ ، ٢١-٢٢)

وتحت عنوان: مسرحة المناهج بين الواقع والطموح ،جاء على صفحة الشابكة (الإنترنت) أنّ لمسرحة المناهج خصائص يجب الاهتمام بها في أثناء المسرحة، وهي:

مراعاة الدقة العلمية وسلامة الحقائق والمفاهيم،أن يكون من يقوم بهذه العملية مبدعاً وملماً بالنواحي التربويّة،أن تتوافر الحركة وأساليب الإثارة والتشويق والطرافة،العناية برسم الشخصيات التي تقدّم المضمون ليتعاطف الطلبة مع تلك الشخصيات بخيالهم،عدم الإسراف في عدد الممثلين أو

تقارب صفاتهم وأسمائهم،الحرص على الفكرة الأساسيّة للدرس الذي تجري مسرحته،الربط الواضح بين الدرس وموضوع المسرحيّة،ملاءمة المادة العلميّة لمستوى المشاهدين والممثّلين.(صرصور،٢٠٠٧). دنيا الرأي ،استرجع في ٣ حزيران ٢٠١٠ من المصدر.

أما **خصائص مسرحة المنهج في دراسة الباحثة** فقد جاءت على الشكل الآتي :

المحافظة على الفكرة الأساسية في النصوص المساعدة التي وضعتها وزارة التربيّة في مقرر(القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن وتحويل هذا النصّ إلى نصّ مسرحي قابل للتمثيل باستخدام الحوار أو بالحكاية مع إجراء بعض التعديلات التي لا تؤثّر في الفكرة الأساسيّة ؛ ليأتي النصّ مناسباً للعرض المسرحيّ ،تحديد الأهداف السلوكيّة لكلّ درس من الدروس الممسرحة (المنصوبات)،مراعاة التسلسل المناسب في الدروس، مراعاة التسلسل في الأهداف السلوكيّة من السهل إلى الصعب،تقسيم الدرس الممسرح إلى مشاهد للوقوف على الأهداف السلوكيّة والقواعد الجزئيّة التي تشكل في نهاية العرض القاعدة الكاملة للدرس الممسرح ، ويسمح هذا التقسيم بإجراء التقويم المناسب للأهداف السلوكيّة، اتصاف مهارة قواعد اللّغة العربيّة بالجفاف دعا الباحثة إلى اختيار هذه المهارة لمسرحتها وإخراجها بشكل جذّاب وممتع ؛ ليقبل عليها الطلبة باندفاع ومحبّة، استخدام الحوار وصولاً إلى الهدف السلوكيّ المحدّد، استخدام بعض الوسائل التعليميّة : (آلة تصوير فيديو ، حاسوب محمول ، بعض المناظر الطبيعيّة ، اللوحات الكرتونيّة التي تعلّق على السبورة ....) لجعل الدرس أكثر فائدة ومتعة وتشويقاً ،استخدام غرفة الصفّ مكاناً للعرض المسرحيّ في جزء منها ومكاناً للمشاهدة(الفرجة) في الجزء الآخر؛ لعدم وجود قاعة للمسرح في المدرسة، مراعاة التركيز على الأهداف السلوكيّة في العرض ، وخلو المادة المقدّمة من الحشو المملّ والتطويل الذي لا يفيد،

مراعاة الزمن المخصص للحصة الدرسيّة الواحدة ،ومراعاة التقويم البنائيّ والتقويم النهائيّ ، واستخدام التعزيز في ذلك .

ب- عناصر العرض المسرحيّ : لا يبدأ العرض المسرحيّ إلا بعد استكمال جميع عناصره والأدوات اللازمة له ، أما العناصر المكوّنة للعرض فهي : " ١-الإخراج المسرحيّ ، ٢-الممثّل، ٣-النصّ،٤-الديكور والإكسسوار ، ٥-الإضاءة ، ٦-الأزياء ،٧-الماكياج ، ٨-المؤثّرات الصوتية " (حماد ،٢٠٠٥) نقلاً عن صفحة الإنترنت.

وعناصر التدريس الممسرح لدى عفانة واللوح هي ما يأتي:

" ١-المعلّم: الذي يطلب إليه القيام بمهمة مزدوجة، فهو يقوم بدوره معلّماً لمادة دراسيّة معيّنة، وفي الوقت نفسه يقوم بدور المخرج في أثناء قيامه بإدارة الخبرة الممسرحة، فيصبح المعلّم في التدريس الممسرح مخططاً ومرشداً وموجهاً ومخرجاً.

٢-الطالب:يصبح مشاركاً إيجابياً ومتفاعلاً ، وهو محور العمليّة التعليميّة.

٣-المادة التعليميّة: وتعدّ المادة الخام التي يقوم المعلّم بتحويلها إلى عمل ممسرح.

٤-بيئة التدريس: هي المناخ الذي يقضي فيه الطلاب معظم الوقت، وتتمثل بيئة التدريس في التدريس الممسرح بحجرة الفصل وما يحيط بها من مؤثّرات داخليّة ، يسهم الطلاب في إعدادها وتجهيزها".(عفانة، واللوح، ٢٠٠٨ ،٢٥)

تختلف عناصر العرض المسرحيّ السابقة من مسرح إلى آخر ، وقد تختلف من مدرسة إلى أخرى ، فالإمكانات الماديّة تؤثّر في بعض عناصر العرض ، وكذلك المبنى ، وحجرة الصفّ، أو قاعة المسرح ، ونوع الممثّل ، والمسرح في هذه الدراسة هو غرفة الصفّ ، والممثّل من الطلبة .

الإخراج المسرحيّ : يعرّف حماد الإخراج المسرحي فيقول : هو " تحويل النصّ المكتوب إلى عرض نابض بالحياة ، وكذلك هو قراءة ثانية أو تألّيف ثان للنصّ المسرحيّ ، وهو الطريقة الوحيدة التي تجعل مجمل عناصر العرض المسرحيّ المختلفة والمتعدّدة منظّمة ومنسجمة مع بعضها بعضاً؛ لتدخل ضمن رؤية فنيّة وفكريّة واحدة "حماد،إبراهيم شكري إبراهيم ،٢٠٠٥ . منتدى مسرحيون.استرجع في ٥ كانون الأول ٢٠٠٨، من المصدر.

يعني ذلك أنّ الإخراج عمليّة فنيّة مستقلة بذاتها عن التأليف ؛ لأنّ أدوات المؤلّف هي الورق والحبر ، في حين أدوات المخرج أكثر سعة وجمالاً وتنوعاً .

" ومصطلح الإخراج بالمعنى الواسع للكلمة يدلّ على تنظيم مجمل مكونات العرض من ديكور وموسيقى وإضاءة وأسلوب الأداء والحركة .. وصياغتها بشكل مشهديّ . وهذه العملية يمكن أن تصل إلى حدّ تقديم رؤية متكاملة للمسرحيّة هي رؤية المخرج ، وتحمل توقيعه " (الياس ، وحسن ، ٢٠٠٦ ، ٧) .

يتبين ممّا سبق أنّ عناصر العرض المسرحي هي نفسها أدوات الإخراج المسرحيّ ، وأدوات الإخراج المسرحيّ في هذه الدراسة هي ما يأتي :

١-الممثل : هو طالب من الطلبة الذين يطبّق عليهم البرنامج المعدّ لدروس (المنصوبات) في دراسة الباحثة ، يقوم بتخيّل الاسم أو الفعل أو الأداة شخصيّةً ، ويحاكيها في موقعها ومعناها وأثرها في التركيب وحركتها حتّى يحسّ أنّه هو هي، فيصل إلى تقمّص هذه الشخصية التي تخيّلها. وفقاً لما سبق قامت الباحثة باختيار الممثلين من الطلبة لتوزيع الأدوار عليهم في البرنامج المعدّ للتنفيذ .

٢-أسلوب الأداء : الأداء هو عمل الممثّل على خشبة المسرح ، وفي عمله هذا يستخدم صوته وحركة جسده للتعبير عن الدور الذي أُسند إليه ، وأداء الممثّل في هذه الدراسة له أهميّة بالغة ، فعلى أدائه تتوقف عملية استقبال المعلومات لدى المشاهدين (الطلبة) ، وجذبهم ، وإمتاعهم ، ومتابعتهم لما يعرض أمامهم ، من هنا جاءت أهميّة الأداء ، وهذا يتطابق مع ما جاء في المعجم المسرحيّ : " بالإضافة إلى المتعة التي يخلقها أداء الممثّل لدى الجمهور وللممثّل نفسه ، فإنّ للأداء وظيفة أخرى في عملية التواصل ، فالممثّل هو الوسط الأول بين العرض والمتفرّج ، وهو أحد قنوات توصيل رسالة العرض ، لأنّ أداءه يربط العالم الخياليّ على المسرح بمرجعه في الواقع ، لكنّ الممثّل ليس مجرّد وعاء يحمل هذه المرجعية لأنّه يعبّر عن نفسه، ويتوجّه إلى غيره ، ويضيف من ذاته ما يعطي أداءه فرادة ما بشكل أو بآخر " (الياس ، وحسن ، ٢٠٠٦ ، ١٤) .

٣–النصّ (الدرس) : بدأ عمل الباحثة في هذه الدراسة بعد اختيارها لدروس المنصوبات التي ظهرت مشكلة البحث من خلالها ، والتفكير بمسرحتها وتمثيلها أمام الطلبة، فأقبلت على قراءة هذه الدروس قراءة متأنية ، وحدّدت الأهداف السلوكيّة لكلّ درس من دروسها ، ثمّ أعادت كتابة النصّ المساعد وفقرات الدرس كلّها ، وحولّتها إلى نصّ مسرحيّ ، وقسمت كلّ نصّ إلى مشاهد لإتاحة المجال للتقويم البنائيّ والنهائيّ ؛ فيتمكن الطالب (الممثّل والمشاهد) من استيعاب الدرس وتمثّله بطريقة ممتعة وجذّابة ، ويُترك له حيّز زمنيّ للتفكير بما أفاد ، وما يمكنه أن يقدّم في المشاركة ،ليكون فاعلاً ومتفاعلاً في الحصة الدرسيّة ، كما أنّ تقسيم الدرس إلى مشاهد يتيح الفرصة لتبديل الممثّلين حسب الأدوار المحدّدة في كلّ مشهد، والتي تتغيّر بتغيّر الرموز الموجودة في الدرس ، مثل: (الفعل ، الفاعل ، المفعول به ، ظرف الزمان ، ظرف المكان..) .

وضعت الباحثة تصوّراً للأداء في الصوت والحركة لكلّ مشهد من المشاهد ، وأعدّت كلّ درس على حدة ، ثمّ كلّ مشهد من مشاهد الدرس الواحد على حدة ؛ لتتمكّن من توزيع الأدوار على الطلبة (الممثلين والمشاهدين) ، وتحديد عدد النسخ المطبوعة لكلّ مشهد ؛ ليتوافق مع عدد الممثّلين المشاركين ، فيكون لكلّ منهم نسخته التي أشير فيها إلى دوره بالرمز واللون .

٣–التصميم الداخلي ومستلزماته (الديكور والأكسسوار) : نظراً للإمكانات المادية المتواضعة ولنوع المسرح ولعدم الخروج عن الجو المدرسيّ اكتفت الباحثة بالأثاث الموجود في غرفة الصفّ، وقسّمت الصف إلى قسمين : قسم للمشاهدة (الفرجة) ، وقسم للمسرح ، تمّ ذلك بإعادة مقعدين من مقاعد الزمرة الوسطية إلى آخر الصفّ ، وسدّ الفراغ بين الزمر ، فأخذت المقاعد في الصفّ شكل الصندوق المفتوح ، وتشكّل فراغ في منتصف الصفّ؛ ليكون مسرحاً لعرض المشاهد عليه . أما ملابس الممثّلين فلم تتغيّر ، وهي اللباس المدرسيّ النظاميّ .

٥–الإضاءة : لم تجر الباحثة أيّ تغيير على إضاءة الصفّ ؛ لأنّه لا حاجة تدعو لذلك .

٦–المؤثّرات الصوتية : اعتمدت الباحثة على وضوح صوت الممثلين ، وتنغيم أصواتهم حسب ما يتطلّبه المعنى فقط ،ونظراً لصغر المكان لم تدع الحاجة إلى استخدام مكبرات للصوت.

مزايا مسرحة المنهج: جاء على صفحة الشابكة (الإنترنت) في مزايا مسرحة المنهج ما يأتي: الكشف عن المهارات الكامنة لدى الطلبة، والمواهب الخاصة كالرسم والتصوير والخطابة، وتنميتها ، وتعويدهم على الجمال والحسّ المرهف، إشراك الطالب في تجربة العمل الجماعي؛ لتتولّد لديه القدرة على التعاون والخلق المشترك مع الآخرين والتقليل من هاجس الفرديّة،مساعدة الطالب في تكوين شخصيته؛ لأنّ المسرح يدفعه لاكتشاف نفسه والأشياء من حوله، المحافظة على اللّغة، وجعلها وسيلة الطالب الأساسيّة في التعبير عن نفسه ممّا يوطّد علاقته بأصالته وتراثه العميقين، ولأنّ المسرح يقوم على الحوار، فهذا يسهم في تنميّة قدرة الطالب على التواصل الحضاري مع الآخرين، ومن ثمّ تمكّنه من الصياغة الأدبيّة للتجربة الإنسانيّة، إثارة الحيويّة العقليّة لدى الطلبة عن طريق إثارة الخيال الذي هو ضرورة من ضرورات الإبداع؛ ممّا يوسّع مداركه، ولا يظلّ حبيس الإعلام المرئيّ المحدود، استفادة المتعلّم من الميول الفطريّة والحاجات النفسيّة ،مثل: غريزة حبّ اللّعب والمحاكاة في اكتساب الخبرات والتعلّم وتعديل السلوك، الإسهام في تخلّص المتعلّم من بعض الأمراض النفسيّة ، من مثل: أمراض النطق، وعيوب الكلام، والانطواء، والخوف من المجابهة، تعرّف المتعلّم الحياة والطبائع البشرية ، والصراعات الإنسانيّة المختلفة؛ ممّا يؤهله لحياة أكثر نضجاً، ويهيئه لمجتمع واسع ومعقّد، وتنمية الفعل الحركيّ لدى المتعلّم في التعبير عن المعنى المراد تحقيقه. (حماد، ٢٠٠٥). منتدى مسرحيون.استرجع في ٥ كانون الأول ٢٠٠٨ ، من المصدر.

وجاء على صفحة الشابكة (الإنترنت) أنّ مسرحة المناهج تتمتع بمزايا عديدة، منها:

تبعث النشاط والحركة والحيويّة في نفوس الطلبة،تحبّب الطلبة بالمدرسة،تدخل المتعة والبهجة في نفوس المتعلّمين،تجذب انتباه الطلبة للتعلّم،تحوّل المسرح المدرسيّ إلى ميدان علميّ ثقافيّ،تجعل المادة الدراسيّة سهلة التعلّم.

ووفقاً لنظرية جاردنر في أنواع الذكاء يُعدّ هذا المدخل من أفضل استراتيجيات التدريس الموظفة في تنميّة أنواع الذكاء لدى المتعلّمين، وهي سبعة أنواع، منها:

أوّلاً–الذكاء اللّغويّ: هي استراتيجية تعمل على إكساب المتعلّمين ثروة لغويّة، وتكشف مواهبهم الفنيّة، وتفجّر طاقاتهم الإبداعيّة، وتدرّبهم على التعبير السليم والفصيح.

ثانياً–الذكاء المنطقيّ الرياضيّ: تعمل استراتيجية مسرحة المناهج على تعزيز مهارات التفكير المنطقيّ، وتستخدم للارتقاء بالتفكير النقديّ وتربية العقول الذكيّة، وتعمّق المفاهيم والتعميمات.

ثالثاً–الذكاء المكانيّ: تنمّي هذه الاستراتيجية خيالات الطفل في الصور المجازيّة، وتنمّي الذوق الجماليّ والفنّي.

رابعاً–الذكاء الجسميّ الحركيّ: تدرّبهم هذه الاستراتيجية على العمل الجماعي.

خامساً–الذكاء الموسيقيّ: إضفاء الموسيقى التصويريّة يؤدي إلى الاندماج والتعايش مع الشخصيّات والأحداث والتفاعل مع جوّ العمل الفنّيّ.

سادساً–الذكاء الاجتماعيّ: تنمّي هذه الاستراتيجية العلاقات الاجتماعيّة، وتطور مهارات التواصل لدى الطلبة.

سابعاً–الذكاء الضمنشخصيّ: تعالج هذه الاستراتيجية عيوب النطق وبعض المشكلات النفسيّة، مثل: الانطواء والخجل والتردد، وتنمّي فيهم الثقة بالنفس ، وتساعد على الجرأة الأدبيّة، وتُعدّ أقوى معلّم للأخلاق. (صرصور، ٢٠٠٧). دنيا الرأي،استرجع في ٣ حزيران ٢٠١٠ من المصدر.

وأهميّة مسرحة المنهج في هذه الدراسة تظهر فيما يأتي:

تخرج المتفرّج من سلبيته، فتنقله من حالة التلقي والانفعاليّة البحتة إلى حالة التفكير والتحليل والتركيب وصولاً إلى الهدف،تعزز الثقة في نفوس الطلبة،تبرز عند كلِّ طالب ما يبدع فيه، فمنهم من يحسن الحكاية، ويبرع فيها ، ومنهم من يحسن الفصاحة ، ومنهم من يحسن الحركة المناسبة للكلمة أو للعبارة، ومنهم من يبدع بإضافة الكلمة المناسبة للموقف المسرحيّ، ومنهم من يحسن الاستماع والمشاهدة، ويتفاعل مع الموقف التعليميّ الممثّل،تخرج الطلبة من جوّ الملل والضجر إلى جوّ المتعة والمرح في تعلّم المادة الدراسيّة،تزيد الطلاقة اللّغويّة لدى الطلبة،تعوّد الطلبة على العمل الجماعي من خلال الأداء المسرحيّ،تساعد الطلبة في توظيف ما تعلّموه في حياتهم الاجتماعيّة

والعمليّة، تربط التعلّم بالتقانة الحديثة من خلال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، الطالب فيها محور العمليّة التعليميّة– التعلّميّة، المدرّس فيها مخرج ومشرف وموجه وحكم.

سلبيات مسرحة المنهج: ترى الباحثة من خلال آراء التربويّين والعاملين في المجال التعليميّ، ومن خلال عملها في هذه الدراسة أنّه رغم ما تتميز به مسرحة المناهج من مزايا إيجابية كثيرة للمتعلّمين وللمعلّمين إلا أنّها لا تخلو من السلبيات التي يفرضها الواقع المعيش في قطرنا والأقطار المشابهة لنا، من هذه السلبيات ما يأتي:

١–عدم توافق هذه الطريقة والمنهاج الدراسيّ التقليديّ الحاليّ.

٢–لا توجد لدى المعلّمين مهارة استخدام طريقة مسرحة المناهج.

٣–عدم توافر بعض المواد والأجهزة والتقنيات التي تساعد الطلبة في تحصيل المعلومة بشكل جذّاب.

٤–عدم توافر مسرح مدرسيّ في معظم المدارس.

٥–تستغرق طريقة مسرحة المناهج زمناً طويلاً إذا لم يُخطط لها ، ويدرّب المدرّس عليها.

٦–تحتاج مسرحة المناهج إلى مشرف مختصّ بالمسرح.

في ختام هذا الفصل تكون الباحثة قد تحدّثت عن المنهج، وعناصره ، والمسرح وقواعده، والمسرح المدرسيّ ونشأته، ومسرحة المنهج، وخصائصها، وعناصرها، ومزاياها، وسلبياتها.

الفصل الخامس

تمثيل الأدوار

- طريقة تمثيل الأدوار.
- خصائص تمثيل الأدوار.
- خطوات تمثيل الأدوار .
- مزايا تمثيل الأدوار.
- سلبيات تمثيل الأدوار.

الفصل الخامس

تمثيل الأدوار

تقوم الباحثة في هذا الفصل بتعريف طريقة تمثيل الأدوار ، وعرض خصائصها، وخطواتها، ومزاياها، وسلبياتها.

–طريقة تمثيل الأدوار: تعدّ طريقة تمثيل الأدوار واحدة من طرائق التدريس التي يمكن استخدامها لتكوين القيم والاتجاهات والوظائف الاجتماعيّة، "وقد أثبتت الأبحاث التربوية أنّ من أكثر طرائق التدريس فعّاليّة عند تدريس المفاهيم والقيم هي طريقة تمثيل الأدوار" (بشارة، وإلياس، ٢٠٠٦ ، ١٣٣).

" والمدخل الدراميّ من مداخل التدريس التي تساعد على إثراء عمليّة التعلّم لكلّ الطلاب، والصغار منهم خاصة نظراً لارتباطه بالخبرة المباشرة الناتجة عن نشاطهم وفاعليتهم، كما أنّه لا يرتكز على العمليات العقليّة فقط، وإنّما يضع في اعتباره الاحتياجات النفسيّة والاجتماعيّة للمتعلّم. ويعدّ التمثيل التربويّ من الطرائق التفاعليّة المعتمدة على نشاط المتعلّم وفاعليته مع توجيه المعلّم وإشرافه ، ويشمل التفاعل مظاهر كثيرة فيه ،مثل: التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، أو بين الممثّلين والمشاهدين، أو التفاعل ما بين الممثّلين في أثناء عمليّة التمثيل ".(سليمان، ٢٠٠٩ ، ٣٢١)

وطريقة تمثيل الأدوار إحدى طرائق التدريس الفعّالة " تعطي الطلاب الخبرة اللازمة؛ لتمكينهم من استكشاف قضايا العلاقات الإنسانيّة بما في ذلك من أحاسيس، واتجاهات، وقيم، ومعتقدات، وأساليب حلّ المشكلات التي قد تواجه الإنسان في حياته العادية، لهذا تعتبر ذات قيمة عالية في تعليم الوظائف والأنشطة الاجتماعيّة خاصة".(بشارة، وإلياس،٢٠٠٦، ١٣٣)

"ويعرّف التمثيل التربويّ على أنّه: نشاط يعتمد على غريزة اللّعب التمثيليّ، وقوامه ثلاثة عناصر، هي: الموضوع، والممثّلون، والمعلّم، ويحقّق الأهداف التربويّة من خلال أنشطة منظّمة ومدروسة ،تجمع بين المتعة والتعلّم".(سليمان،٢٠٠٩ ،٣٢١)

و" تقمص الأدوار مدخل حيوي لتدريس اللّغة، ويمكن أن يتمّ بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كلّ تلميذ دوراً، ويتصرّف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعيّة

يتحرك من خلاله الطلاب، أو مواقف تاريخيّة لشخصيات لها أبعادها الحضاريّة أو السياسيّة أو العسكريّة أو الدينيّة. من خلال هذه المواقف المسرحيّة يمارس الطالب اللّغة في جو يقترب به من مواقف الحياة العاديّة التي يعيشها ، ويمارس اللّغة من خلالها ".(شحاتة، ١٩٩٢ ، ٣٧)

وتمثيل الأدوار لدى عفانة واللوح نوع من أنواع المسرحيّة التعليميّة، وهي "تلك المسرحيّة التي تتضمّن مواقف متعددة لشخصيات مختلفة ، وفيها يقوم الطالب بتجسيد تلك الشخصيات التي يقوم المتعلّم بأداء أدوارها في مسرحية تمثيل الأدوار".(عفانة ، واللوح،٢٠٠٨ ، ٦٢)

وتمثيل الأدوار في دراسة الباحثة هي طريقة تعتمد توزيع الأدوار على الطلبة بعد تحويل النصّ المساعد وفقرات الدرس إلى نصّ مسرحيّ ، فيتحول الصفّ إلى مسرح، يمارس فيه كلّ طالب دوره الذي يتوافق مع فكرة النصّ المساعد، والقاعدة النحويّة ، ومن خلال المواقف المسرحيّة يمارس الطالب اللّغة بإحدى وسائلها الهامة ألا وهي القواعد النحويّة في جو يقترب به من مواقف الحياة العاديّة التي يحياها ، ويمارس اللّغة مع البيئة المحيطة به ، وبذلك يستخدم اللّغة استخداماً وظيفيّاً في حياته الاجتماعيّة والعمليّة .

وهذه الطريقة لا تعلّم الطالب المعاني والنحو فقط ، بل تعلّمه قواعد السلوك ، واستخدام اللّغة استخداماً سليماً ، فيه التنغيم وتلوين الصوت بأنواع الانفعالات ، كما أنّها تعتمد على الحركة والنشاط ، وهذا يخرج الطالب من جو الملل والشرود في بعض المواد ذات الطابع المجرّد خاصة ، مثل: القواعد النحويّة .

-**خصائص تمثيل الأدوار**: يرى بشارة وإلياس أنّ لتمثيل الأدوار خصائصَ تتمثل فيما يأتي:

"-خصائصها الرئيسة: من أهمّ مميّزات هذه الطريقة أنّها تمكّن الطلبة من التعامل مع المشكلة من خلال التجربة المباشرة، وتزودهم بما قد يواجهونه في حياقم العادية خارج المدرسة، وتساعدهم على تطوير خبراقم في مواجهة المشكلات وحلّها.

عدد الطلاب: يمكن استخدام هذه الطريقة مع أي مجموعة من الطلبة، حيث تقوم مجموعات صغيرة منهم بالتمثيل ، ويقوم بقية الطلبة بالملاحظة والمراقبة.

نشاط المتعلّم: من المهم جديّة الطلبة المشاركين في تمثيل الأدوار، وتشجيع بقية الطلبة المشاهدين على دقة الملاحظة ، والتعبير عن أحاسيسهم بصدق، وتسجيل ملاحظاتهم، ثمّ الحكم على الحوادث وتقويم العمل.

نشاط المعلّم: يتمثل نشاط المعلّم في اختيار الطلبة المكلّفين بتأديّة الأدوار ، وتدريبهم ، وتهيئة بقية الطلبة للمشاهدة ، وأخيراً قيادة المناقشة النهائية بعد الانتهاء من التمثيليّة بهدف التأكّد من تحقّق أهداف الدرس.

مجالات الاستخدام: ينصح باستخدام هذه الطريقة لتدريس المشكلات الاجتماعيّة "(بشارة، وإلياس، ٢٠٠٦، ١٣٣-١٣٤).

ويرى سليمان ٢٠٠٩ أنّ خصائص النشاط التمثيلي تنقسم إلى ثلاثة أقسام ، كما يأتي:

"أ-خصائص تتعلّق بالموضوع: يعدّ الموضوع أكثر العناصر تميّزاً في النشاط التمثيليّ وأعظمها تأثيراً في أهداف النشاط، ويتصف الموضوع بمجموعة من الصفات، من أهمّها:

١-يميل الأطفال إلى تمثيل الموضوعات ذات المضمون الإيجابي والتي تجسّد الخير وانتصاره على الشرّ، والموضوعات التي تشمل نوعاً من الإثارة والغرابة.

٢-يبدأ الأطفال عادة بتمثيل الموضوعات الاجتماعيّة ،مثل: أدوار أفراد الأسرة، أدوار المعلّمين.. ونتيجة تنوع الخبرات التي يتعرّضون لها فيما بعد يبدؤون بتغيير طبيعة الموضوعات إلى الموضوعات العلميّة والبطولات والخيال العلمي.

٣-يميل الأطفال عادة نحو الموضوعات التي تشمل جانباً من الخيال، ويمزجونه مع الواقع ليصبح الموضوع مثيراً وحيويّاً، وقد يكون عنصر الخيال في الأحداث أو الزمان أو المكان أو الشخصيات أو الأدوات.

ب-خصائص متعلّقة بالشخصيات: يعدّ المشاركون في التمثيل العنصر المحرك للنشاط، إذ يعمل الأطفال على إغناء النشاط بخبراتهم ومعارفهم ، وقد يوجهونه من خلال أدائهم اللفظيّ والحركيّ، فيعطونه جمالاً وحيويّة ، وينبغي لضمان نجاحهم في مهمتهم التحلّي بمجموعة من الصفات، من

أهمها:تجسيد أدوار الحيوانات في أثناء التمثيل؛ لأنّ الأطفال يحبون الحيوانات،استخدام الدمى في بعض الأدوار؛ لأنّ الدمى تجذب انتباه الأطفال،الاعتماد على حركة الشخصيات والتعبيرات اللفظية المرافقة للتعبيرات الجسديّة،تسميّة الشخصيات بأسماء محبّبة إلى الأطفال مع مراعاة البساطة والجديّة في اختيار الأسماء،وألا يقلّ عدد الشخصيات في النشاط التمثيليّ عن اثنين، ولا يزيد على سبعة.

ج-خصائص متعلّقة بالأدوات والوسائط: يقصد بالأدوات أو ما يسمّى بالوسائط التربوية مجموعة الأدوات والدمى والألعاب والألوان والإضاءة والموسيقى والمناظر والخلفيات ضمن غرفة النشاط أو المسرح التي تساعد الممثّل في إيصال الفكرة ووضوحها وإقناع المشاهد".(سليمان،٢٠٠٩، ٣٢٤-٣٢٥)

وخصائص تمثيل الأدوار في دراسة الباحثة كما يأتي:

١-خصائص تتعلّق بالموضوع: والموضوع في دراسة الباحثة دروس المنصوبات من القواعد النحويّة في مقرر(القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن، وتمثيل هذه الدروس فيه قدر كبير من التحدّي للطلبة، إذ إنّ الدور فيه للرموز والمفاهيم المجرّدة، التي لا شبه لها في الحياة الواقعية من الكائنات الحية، فمن من الطلبة يستطيع تشخيص الرمز؟ في السؤال السابق يكمن التحدّي، ويبرز كلّ طالب من طلبة الصفّ القدرة التي يمتلكها بالصوت المنغّم والحركة المعبّرة، ويعمل الفكر الخلاق والخيال المبدع لدى الطلبة الممثّلين في هذه الدروس؛ لذا يُعدّ الموضوع من العناصر الهامة في طريقة تمثيل الأدوار .

٢-خصائص تتعلّق بالممثّلين(الطلبة):

الممثّلون عنصر رئيس في تمثيل الأدوار، إذ يشخّصون في أدوارهم الرموز النحويّة والمجردات أمام المشاهدين الطلبة من خلال قدراتهم اللّغويّة والحركيّة، وتنغيمهم العبارات والجمل النحويّة في سبيل بلوغ الهدف المراد، وإيصال المعنى إلى المشاهدين،حضور الممثّلين أمام المشاهدين يجذب الطلبة المشاهدين والممثّلين إلى متابعة المشهد، ويذهب الملل والشرود من نفوس الطلبة،تسميّة

معظم الشخصيات بأسماء الرموز النحويّة له أهميّة كبيرة في التركيز على الأهداف المرسومة والمحدّدة،عدد الممثّلين على مسرح الصفّ يبدأ من ممثّل واحد كما هو في مشهد الراوي، وقد يصل إلى سبعة ممثلين في بعض المشاهد، ولا يتجاوز ذلك.

٣-خصائص تتعلّق بالوسائل والأدوات: ويقصد بالوسائل والأدوات ما استخدمته الباحثة في غرفة الصفّ، التي تعرض فيها المشاهد التمثيليّة من مقاعد وستائر وسبورة جداريّة وكرسي ومنضدة ورسوم ولوحات وآلة تصوير وحاسوب، تساعد في إيضاح الفكرة وتحقيق الهدف التعليميّ، وقد يحضر المدرّس بعض الأدوات والوسائل ، وقد يحضر الطلبة بعضها .

٤-خصائص تتعلّق بالمدرّس:

-يقوم المدرّس بتوزيع الأدوار على الطلبة الممثّلين وعلى المشاهدين أيضاً، ويقدّم لهم التوجيهات اللازمة ، التي تفيد في تأدية الأدوار وتقويم الأهداف التعليميّة للتأكّد من تحقيقها.

- يدير المدرّس المشاهد التمثيليّة، ويأخذ دور الحكم في تمثيل الأدوار.

-خطوات تمثيل الأدوار :

ويحدّد سليمان دور المعلّم في إنجاح تمثيل الأدوار بما يأتي:

"شرح الأسلوب والطريقة والآلية التي سينفّذ فيها النشاط،شرح الأهداف التي يحقّقها استخدام هذا النشاط ومزاياه ومتطلباته،تزويد المشاركين بالمعارف اللازمة بحيث تمكّنهم من تأدية الأدوار بنجاح،

ضمان استمرار النشاط بعفويّة وتلقائية،تعزيز دور المشاهدين ومنحهم الثقة والاتفاق على التنظيم الذي سيؤدى به الدور،تزويد الممثّلين بالأدوار بعد تحديدها والاتفاق على التنظيم الذي سيؤدى به الدور،المناقشة والتقييم عدّة مرات؛ لضمان الوصول إلى حلول مناسبة،تشجيع الصدق في التعبير عن الأدوار والمشاعر عن طريق الأسئلة التي يقدّمها المعلّم وملاحظاته،منح المشاركين والممثّلين الثقة والأمن للتعبير عمّا يشعرون، يحدّد المشكلة المطروحة للتمثيل ويقود النقاش لبلورة القضايا والأزمات،

مساعدة المتعلّمين على التعرّف إلى السلوك المرغوب فيه أو التعديل الذي يراد إحداثه،تقبل ردود الأفعال والمشاركات والاقتراحات التي يقدّمها المتعلّمون سواء أكانوا ممثّلين أم مشاهدين،والتأكّيد على ضرورة تنفيذ الأدوار من الممثّلين بشكل عفويّ تلقائيّ من دون إعداد مسبق، والتنويه بذلك للمشاهدين". (سليمان،٢٠٠٩، ٣٣٧ -٣٣٨)

وجاءت خطوات تمثيل الأدوار عند عفانة واللوح كما يأتي:تحديد الأهداف المراد تحقيقها من الحوار، وتحديد وسائل قياسها،تحديد المحتوى التعليميّ المناسب لكي يتمّ تدريسه من خلال تمثيل الأدوار،تهيئة وتنشيط الطلبة تمهيداً للاشتراك في تمثيل الأدوار،تحديد الأدوار والمواد التعليميّة اللازمة لإجراء الحوار وتمثيل الأدوار،وبناء الحوار مع مراعاة الأسس الآتية:

-أن يكون الحوار بلغة سهلة ، تناسب قدرات الطلبة ومستوياتهم.

-أن يتيح الحوار إشراك عدد كبير من طلبة الصف.

-أن يضبط الحوار بالشكل، وباللّغة العربية الفصيحة.

-تقسيم الحوار إلى مشاهد عدة، كلّ مشهد ينتهي باستنتاج المدرّس والطالب جزءاً من الموضوع.

٦-اختيار مجموعة من الطلبة المشاركين ، وتعريف كلّ طالب بدوره حسب قدراتهم وميولهم، وتدريبهم في وقت الفراغ على الأداء المسرحيّ لهذا الحوار مع مراعاة دقة النطق وصحة الضبط وحسن الإلقاء.

وإلقاء التوجيهات أو إثارة الدافعيّة والحماس لدى الممثّلين والمشاهدين،عرض الطلبة للحوار المسرحيّ أمام الفصل،مناقشة المتعلّمين المؤدين أو المشاهدين في الأفكار المتضمّنة في المواقف الممسرحة،إعادة تمثيل الأدوار مرة أخرى، ولكن بتبادل الأدوار بين الطل،وربط حالة المشكلة أو المواقف والأدوار بالممارسات الواقعيّة".(عفانة، واللوح، ٢٠٠٨ ، ٦٤-٦٥)

وممّا جاء على صفحة الشابكة (الإنترنت) في ترتيب خطوات تمثيل الأدوار ما يأتي : " يتمّ تطبيق أسلوب تمثيل الأدوار على عدّة خطوات قد تبدو أمام المتدرّبين والمشاركين أنّها مرتجلة تماماً

من خبير التدريب، لكنّه في الواقع يقوم بالإعداد لتلك المواقف التمثيلّية بصعوبة ؛ لأنّ عليه جعلها تلقائيّة ، وأقرب ما تكون للارتجال ، ويكون ذلك بالخطوات الآتية :

يحدّد خبير التدريب عناصر موضوع التدريب التي سيختار تدريب المشاركين عليها وفقاً لأسلوب تمثيل الأدوار،يقترح خبير التدريب مسبقاً مجموعة من المواقف التمثيلّية المناسبة مع وضع الأطر العامة لتلك المواقف التي تمّ اختيار المتدرّبين لها ،يقوم خبير التدريب بشرح الأسلوب بطريقة توضّح أهميّته وفوائده في تنميّة مهارات المتدرّبين،يستعرض خبير التدريب مجموعة من المواقف التمثيلّية المقترحة ويطلب من المتدرّبين اختيار واحد منها أو اقتراح موقف آخر،يتمّ اختيار الموقف التمثيليّ الذي سيقدّمه المتدرّبون،يشرح خبير التدريب المطلوب الرئيسي والإطار العام لكلّ دور من أدوار الموقف التمثيليّ دون تضييق على المشاركين في النصّ (السيناريو) المقرر بين أعضاء الموقف التمثيليّ ، وبطريقة محفزة ومشجعة مع إزالة حاجز الرهبة من مواجهة المشاهدين من الزملاء،يطلب إلى الجميع المشاركة ، ويبدأ بتسجيل الأسماء الخاصة بأدوار الموقف التمثيليّ وفقاً لاختيارات المدرّب وتوجيهاته،

يفضل لو تمّ تصوير الموقف التمثيليّ بآلة تصوير فيديو ؛ ليتمّ عرضها على المشاركين بعد ذلك والاحتفاظ بالموقف وتقويمه لو رأى المشاركون إعادته؛ لتقديمه بجودة أفضل،يتمّ إعادة تمثيل الدور مع تبديل الشخصيات والأدوار أو من خلال أفراد متطوعين جدد في المشاركة بالموقف التمثيليّ الأول للحصول على درجة أكبر من الارتجال ومحاكاة الواقع الذي يتمّ تمثيله .

في النهاية يقوم خبير التدريب بمناقشة المتدرّبين فيما تعلّموه ومدى إفادتهم من الموقف التمثيليّ مع عرض مقطع الفيديو للموقف التمثيليّ إن وجد " (أحمد، ٢٠٠٩).osama-marketing

استرجع في ١٢ حزيران ٢٠٠٩

قامت الباحثة بإعداد خطوات تمثيل الأدوار في دراستها كما يأتي:

١- عادت إلى كلّ درس من دروس المنصوبات وقرأته قراءة متأنية ودقيقة .

٢-حددت الأهداف السلوكيّة لكلّ درس من دروس المنصوبات.

٣- حدّدت عناصر الدرس التي سيقوم الطلبة بتمثيلها .

٤- أعطت هذه العناصر أدواراً تؤدى من قبل الممثّلين (الطلبة) على مسرح الصفّ.

٥- قسّمت كلّ درس من دروس المنصوبات إلى مشاهد ، كلّ مشهد من هذه المشاهد يمثّل قاعدة جزئيّة من قاعدة الدرس الكاملة ما عدا المشهد الأول من كلّ درس، والذي يحمل فكرة النصّ المساعد لدرس القواعد ، وقد يكون المشهد الأول ممسرحاً ، أو يكون حكاية في بعض الدروس .

٦- حدّدت الوسائل التعليميّة المستخدمة في تمثيل الأدوار ، وهي : البطاقات الكرتونيّة ، والسبورة الجداريّة ، وبعض اللوحات التي رسمت فيها مشاهد من الحياة للتعبير عمّا فيها بما يخدم المشهد التمثيليّ ، وآلة تصوير(فيديو) وحاسوب ، وبعض ما قدّمه الممثلون(الطلبة) من وسائل تخدم المشهد التمثيليّ مثل طبق وأسماك مجسّمة كما هو في درس المنادى .

٧- حدّدت دور الممثّلين (الطلبة) والمشاهدين (الطلبة) في التقويم البنائي لكلّ مشهد من مشاهد الدرس الممثّل وحسب الدور الذي أُسند إلى كلٍّ منهم.

٨- حدّدت دور الممثّلين (الطلبة) والمشاهدين (الطلبة) في التقويم النهائي في نهاية المشاهد حسب الدور الذي أُسند إلى كلٍّ منهم .

٩- في نهاية التقويم حددت الباحثة للطلبة الوظيفة البيتية المعدّة في البرنامج (الملحق ٢).

١٠- في حصة القواعد التي تلي تمثيل الدرس تقوم الباحثة بتصحيح الوظيفة البيتية ، وتعزز الإجابات الصحيحة ، وتصحح الإجابات الخاطئة ، وتعطي التوجيهات لاستدراك الضعف في التمثيل إن وُجد ، ثمّ توزّع أدوار الدرس التالي على الممثّلين (الطلبة) ، وتقدّم الإرشادات، وتجيب عن الاستفسارات حول الأدوار المسندة لكلّ منهم .

١١- تعرض على شاشة الحاسوب بعض المقاطع التي التقطت بآلة التصوير (الفيديو) ليشاهد الطلبة أداءهم للأدوار التي مثّلوها.

١٢- تستبدل الباحثة بالممثّل الذي لا يبدي اهتماماً بالأداء ، ممثّلاً آخر يبدي رغبة بالمشاركة في التمثيل ، وتُثبِّت الذين أتقنوا الأدوار التي أسندت إليهم في أدوارهم، أو تسند إليهم أدواراً أخرى .

١٣-توزّع الأدوار (مطبوعة على أوراق) على الممثلين من الطلبة .

١٤-تزوّد الممثّلين والمشاهدين من الطلبة بالإرشادات والتوجيهات اللازمة.

-مزايا تمثيل الأدوار: يعدّ بشارة وإلياس أنّ من أهمّ مميزات هذه الطريقة ما يأتي:

"تمكّن الطلبة من التعامل مع المشكلة من خلال التجربة المباشرة،تزوّد الطلبة بتجارب شبيهة إلى حدّ كبير بما قد يواجهونه في حياتهم العاديّة خارج المدرسة،تمكّن الطلبة من اختبار اتجاهاتهم وأحاسيسهم ومعتقداتهم اتجاه قضية معيّنة،تساعدهم على تطوير خبراتهم في مجال مواجهة المشكلات وحلّها".(بشارة، وإلياس، ٢٠٠٦ ، ١٣٣)

ويعدّ سليمان أنّ لعب الدور في العمليّة التعليميّة – التعلّميّة من سماته ما يأتي:

" يمكن استخدامه في تحقيق أهداف تربويّة محدّدة في المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والنفس حركيّة وذلك من خلال تقمّص الدارسين أدواراً محدّدة،يساعد المشتركين فيه على إيجاد المعاني الذاتية والشخصيّة في المواقف الاجتماعيّة، وأن يحلّوا ما يواجهونه من مشكلات،يسهم هذا الأسلوب في استثارة قدرات الطلبة على الاستقصاء والبحث في القيم الشخصيّة والاجتماعيّة من خلال استبطان أو ملاحظة سلوك الآخرين؛ لأنّ ذلك من مصادر الاستقصاء،يسهم لعب الأدوار في توفير فرص مشاهدة ومناقشة الأدوار المؤداة من حيث أشكالها ومضامينها من جمهور المشاهدين والمساهمة في بلورتها وتحقيق أقصى الفائدة التربويّة والتعليميّة منها،وتساعد المدرّس فيما يأتي:

-تقصّي مشاعر الطلبة وتعرّفها.

-التبّصر في اتجاهاتهم وقيمهم ومدركاتهم.

-تنميّة مهاراتهم واتجاهاتهم إزاء حلّ المشكلات.

-تناول المادة العلميّة والموضوعات المطروحة بأساليب جديدة ومن زوايا مختلفة ومتنوعة".(سليمان، ٢٠٠٩ ، ٣٣١-٣٣٢)

وتكمن أهميّة تمثيل الأدوار لدى عفانة واللوح فيما يأتي:

" التدريس بطريقة تمثيل الأدوار ما هو إلا استمرار لما اعتاد الطلبة أن يتعلّموه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة، أي التعليم بالعمل،تعمل هذه الطريقة على رفع درجة الحماس والرغبة عند المتعلّم للتعلّم،هذه الطريقة وما يتعلّم منها بأنشطة المحاكاة خاصة تشجع عمليّة التفكير والتحليل لدى الطالب، حيث يتعلّم عن طريقها الحقائق والعمليات والاستراتيجيات،طريقة تمثيل الأدوار من الطرائق الجيّدة لتعليم الطلبة القيم الاجتماعيّة، وحبّ التنافس والتعاون،تشجع الطلبة على الاتصال والتواصل فيما بينهم، والتعلّم من بعضهم بعضاً،تراعي هذه الطريقة الفروق الفرديّة بين الطلبة".(عفانة، واللوح،٢٠٠٨ ،٦٣)

ومزايا تمثيل الأدوار في دراسة الباحثة تظهر فيما يأتي:

يمارس المتعلّم في هذه الطريقة التفكير والتحليل والتركيب وصولاً إلى الهدف،تساعد هذه الطريقة الطلبة في اكتشاف ذاتهم، هذه الذات القادرة على تمثيل أصعب ما يمكن تمثيله، وهو(المجردات)،هذه الطريقة تخلق بين الطلبة جواً تنافسيّاً رائعاً،تعزز الثقة في نفوس الطلبة،تساعد الطلبة في اكتشاف مقدراتهم، وما يحسنون فعله من خلال الأدوار التي تُسند إلى كلّ منهم،تعلّم الطلبة النقد البناء، وتدفعهم نحو الأفضل فيما يتعلّمونه من خلال التقويم المرحليّ والنهائيّ،تخرج الطلبة من جوّ الملل والضجر إلى جوّ المتعة والمرح في تعلّم المادة الدراسيّة،تزيد الطلاقة اللّغويّة لدى الطلبة،تعوّد الطلبة على العمل الجماعي من خلال أداء الأدوار،تساعد الطلبة في توظيف ما تعلّموه في حياتهم الاجتماعيّة والعمليّة،الطالب فيها محور العمليّة التعليميّة- التعلّميّة،المدرّس فيها مشرف وموجه وحكم،وتربط التعلّم بالتقانة الحديثة من خلال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس.

سلبيات تمثيل الأدوار:

يرى بشارة وإلياس أنّ " تمثيل الأدوار قد تستغرق وقتاً طويلاً نسبيّاً لإعداد الطلبة الممثّلين،قد لا يتوافر المعلّم الكفء في كثير من الأحيان".(بشارة، والياس، ٢٠٠٦ ،١٣٤ و ١٣٥).

ويرى سليمان أنّه من عيوب تمثيل الأدوار أو سلبياتها ما يأتي:

" تواجه عمليّة استخدام أسلوب لعب الدور داخل غرفة الصفّ بعض العقبات، من أهمّها ضعف الرغبة أو عدم توفر عنصر الحماس أو الدافعيّة في التعلّم، وسيطرة الخجل والخوف على بعض المتعلّمين؛ ممّا يقلّل مشاركتهم في هذا الأسلوب،بعض الطلبة يشعرون بالملل وخاصة غير المشاركين منهم، ولا سيما إذا أخذت عملية تنفيذ الأدوار وقتاً طويلاً،والوقت الطويل الذي يصرف في عمليتي التخطيط والتطبيق قد يكون أكثر بكثير من الأهداف التي يمكن تحقيقها من وراء ذلك".(سليمان، ٢٠٠٩ ، ٣٣٨).

وترى الباحثة من خلال آراء التربويّين، ومن خلال تجربتها في هذه الدراسة أنّ تمثيل الأدوار طريقة تدريس كثرت إيجابياتها، لكنّها لا تخلو من السلبيات، منها:

المنهج: يحتاج إلى وقت طويل لتخطيطه وتحويله إلى أدوار يمثّلها الطلبة،تحتاج هذه الطريقة إلى وسائل وتقنيات حديثة في التدريس، لا تمتلكها أغلب المدارس في قطرنا،تحتاج هذه الطريقة إلى المدرّس الذي يمتلك الخبرة في استخدام تمثيل الأدوار في التدريس،وتحتاج طريقة تمثيل الأدوار إلى مدرّب مختصّ يشرف على تحضير الدروس، ويدرّب المدرّسين.

في ختام هذا الفصل تكون قد عُرضت طريقة تمثيل الأدوار، وبُيّنت خصائصها، وحُدّدت خطواتها، وأظهرت مزاياها وسلبياتها.

البـــــــــــاب الثـــــــــاني

القسم العملي

الفصل السادس

تصميم أدوات البحث

أولاً- تصميم البرنامج التعليمي.

١- اختيار المحتوى.

٢- تعديل المحتوى.

ثانياً- الأهداف المقترحة.

١- صوغ الأهداف السلوكيّة .

٢- فوائد تحديد الأهداف السلوكيّة.

ثالثاً- تحليل المحتوى المعدّل.

رابعاً- تحديد طرائق التدريس.

خامساً- تصميم الوسائل التعليميّة.

سادساً- إجراءات التقويم.

سابعاً- بناء الاختبار التحصيليّ:(القبليّ/ البعديّ/ المؤجّل).

- إجراءات بناء الاختبار.

- تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعيّة.

- ثبات الاختبار.

- تحليل بنود الاختبار التحصيليّ.

ثامناً– إعداد استبانة الاتجاه.

تاسعاً– تقويم أدوات البحث.

الفصل السادس

تصميم أدوات البحث

تتمحور أدوات البحث حول مسرحة دروس المنصوبات وتمثيل الأدوار في مقرر(القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) .

تصميم أدوات البحث : تتألّف أدوات هذا البحث ممّا يأتي :

- البرنامج التعليميّ.
- الاختبار التحصيليّ (القبليّ / البعديّ / المؤجّل) .
- استبانة الاتجاه .

أولاً– تصميم البرنامج التعليميّ : اتبعت الباحثة في تصميم البرنامج التعليميّ الذي استخدمته في التدريس بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار الخطوات الآتية :

١ – **اختيار المحتوى:** يتضمّن مقرر القواعد للصفّ الثامن من تدريبات على ما سبق دراسته في الصفّ السابع ، يليها ثلاثة وعشرون درساً في النحو، تتألّف ممّا يأتي : النكرة والمعرفة ، والضمير المنفصل والمستتر ، والضمير المتصل ، والاسم الموصول ، واسم الإشارة ، واسم العلم ، والمعرّف بال والمضاف إلى معرفة) ، وإسناد الفعل المعتلّ (المثال والأجوف) إلى الضمائر ، وإسناد الفعل المعتلّ (الناقص) إلى الضمائر، واللازم والمتعدي، والأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما مبتدأ

وخبر، والأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبراً، ويتبع الدروس السابقة تدريبات على ما سبق ، يليها دروس المنصوبات:(المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول لأجله ،والمفعول المطلق ، والمستثنى بإلا ، والمستثنى بـــ (غير وسوى) ، والحال ، والتمييز ، والمنادى) ، يتبعها تدريبات على ما سبق، ثمّ دروس:(المضاف إليه ، والجار والمجرور ، والممنوع من الصرف) ، ويتبعها تدريبات على ما سبق .

وقع اختيار الباحثة على دروس المنصوبات ، وهي تسعة دروس ، منها سبعة خصّص لكلّ منها حصتان درسيتان ، واثنان من الدروس التسعة خصّص لكلّ منهما حصة درسية واحدة ، وبذلك بلغ عدد حصص دروس المنصوبات (١٦) حصة درسية ، والخطة الدراسية التي وضعتها وزارة التربيّة خصّصت للقواعد في الصفّ الثامن حصتان درسيتان في الأسبوع ، تؤخذ منهما حصة للإملاء كلّ خمسة عشر يوماً .

أسباب اختيار المحتوى : اختارت الباحثة دروس المنصوبات في مقرر (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن للأسباب الآتية :

١ – أهميّة دروس المنصوبات في المقرر السابق ذكره ، فهي تشكّل معظم دروس النحو في الفصل الدراسيّ الثاني ، وقد بلغ عدد دروس الفصل الثاني (١٢) اثني عشر درساً ، والمنصوبات (٩) تسعة دروس ، وتساوي ٧٥% من دروس الفصل الثاني ، وتشكّل ٤٠% تقريباً من عدد دروس النحو في الفصلين : الأول، والثاني البالغة (٢٣) درساً ، والدراسات التي تناولت الأخطاء النحويّة الشائعة أكّدت على أهميّة دروس المنصوبات ، " والمنصوبات هي الأكثر في الأسماء، إذ تصل إلى عشرين اسماً، هي: المفعولات(المفعول المطلق، والمفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول لأجله ، والمفعول معه) ، (والحال ، والتمييز، والاستثناء ، والنداء) ، (واسم إنّ ، وخبر كان وأخواتها ، وخبر كاد وأخواتها)، (والصفّة، والعطف ، والتوكيد ، والبدل) إذا كان المتبوع منصوباً، وما يلحق بالمفعول به: التحذير ، والإغراء، والاختصاص، والاشتغال"(المعري ،

٢٠٠٧ ، ٧)، وقد اكتفت الباحثة بالأسماء المنصوبة التي جاءت في مقرر(القواعد والإملاء والخط) للصف الثامن ؛ لأنّ تطبيق البحث سيكون على هذا الصفّ فقط .

٢ – تشابُه دروس المنصوبات في بعض صفاتها وتداخلها في الإعراب ، ممّا يجعل كثيراً من الطلبة غير قادرين على التمييز فيما بينها ،مثال ذلك: يخلط الطلبة بين المفعول به والمفعول فيه ، وبين الحال والمفعول لأجله ، وبين التمييز والحال ، وهنا يظهر أثر طريقة التدريس في تمثّل الطلبة لهذه الدروس ، وتوظيفها في حياتهم العمليّة توظيفاً سليماً.

٣ – تظهر أهميّة دروس المنصوبات في التطبيق العمليّ كتابة ومحادثة في كلّ مناحي الحياة، فتفسير الظاهرة اللغويّة له أهميّة كبيرة ؛ لأنّه يعتمد على تفكير المتعلّم، ووعيه لهذه الظاهرة، وهذا يحقّق إحدى وظائف اللّغة الهامة ، وهي التفكير المنطقيّ ، حيث تعدّ " اللّغة منهجاً ونظاماً للتفكير والتعبير والاتصال " . (مدكور ، ٢٠٠٢ ، ٢٧)

٢– تعديل المحتوى ومسوغاته : بعد اختيار الباحثة للمحتوى ، وجدت ضرورة إدخال بعض التعديلات عليه ليلائم طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار التي تعتمد الحوار أساساً في تحقيق الهدف السلوكي ، وطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار تتطلّب الاستناد إلى محتوى يلبي حاجة الحوار، الذي يبدأ سهلاً بسيطاً ، ثمّ يزداد صعوبة وعمقاً في التفكير ليصل إلى القاعدة ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعدد من الإجراءات مع المحافظة على جوهر المضمون ، وهي كما يأتي:

أ – **ترتيب دروس المنصوبات** : قامت الباحثة بترتيب دروس المنصوبات كما وردت في الكتاب إلا أنها قدّمت المفعول المطلق على المفعول لأجله ؛ لأنّ في ذلك انتقالاً منطقياً متسلسلاً للمعلومات يسهّل تمثّل الطالب لها ، فأصبح الترتيب على الشكل الآتي : المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله ، والمستثنى بإلا ، والمستثنى بـــ (غير وسوى) ، والحال ، والتمييز ، والمنادى.

ب – **تحويل النصّ النثريّ قبل كلّ درس من دروس المنصوبات إلى نصّ مسرحيّ** ، مع إضافة كلّ التفصيلات الضرورية للحوار ، وتحريض التفكير ، للتوصل إلى الهدف ، وحذف ما كان حشواً ، ولا يؤدي هدفاً (الملحق ٢) .

ج- إعداد خطوات تمثيل الأدوار كما ورد في الفصل السابق.

قبل البدء بتنفيذ خطوات تمثيل الأدوار قامت الباحثة بحضور حصتين درسيتين من حصص اللّغة العربيّة حصة قراءة ، وحصة قواعد) في كلّ شعبة من شعب المجموعة التجريبيّة؛ لتعرّف سمات الطلبة، وفصاحتهم اللغويّة ، ومدى إتقانهم للقراءة ، وتفاعلهم مع المدرّسة ؛ لتستطيع في بداية البرنامج توزيع الأدوار بالشكل المناسب للشخصيّة ، فشخصيّة العارف يجب أن تتمتع بسرعة البديهة ، وحسن الانتباه ، والطلاقة في القراءة ؛ لأنّها الشخصيّة التي تدير الحوار مع الشخصيّات الأخرى، والقارئ يجب أن يتمتع بالصوت الواضح المسموع، والنطق السليم، وبعض الشخصيات تحتاج إلى صفات جسدية خاصة مثل:(الأب ، والابن ..) ، تلا حضور هاتين الحصتين حصة ثالثة أخذتها الباحثة من حصص الفنون بعد موافقة مديرة المدرسة ، وكانت هذه الحصة قبل تنفيذ البرنامج المعدّ بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار؛ لتعريف الطلبة بالطريقة التي ستتبعها الباحثة في شرح دروس المنصوبات ، والهدف من هذه الطريقة ، ثمّ قامت الباحثة بتوزيع أدوار الدرس الأول (مطبوعة على أوراق) على الشخصيات المناسبة من الطلبة ، وزودت الممثّلين والمشاهدين بالإرشادات والتوجيهات التي تخدم أداء الدور.

د – **إضافة المعلومات التي أُثبتت في هامش الكتاب إلى الأهداف السلوكيّة** وتقديمها في المشهد المسرحيّ ؛ لتبدو جزءاً من الدرس وليست على هامشه ، تطلّب ذلك من الباحثة إضافة عبارات، تكون أحيانا على شكل أسئلة أو أجوبة، وأحياناً أخرى عبارات للمحاورة، وكلّها متناسبة مع روح النصّ المساعد ، كما أضافت الباحثة ما طُلب إلى المدرّس إضافته للتوضيح ، فأضافت التمييز الملحوظ إلى درس التمييز ، وقدّمته في الحوار المسرحي جزءاً أساسيّاً من الدرس(الملحق ٢) .

ه – **حدّدت الشخصيات الرئيسة، والفرعية لكلّ درس من دروس المنصوبات.**

و – **أعادت صوغ النصّ المساعد لدرس:** المفعول فيه (روعة الشهادة) ، والنصّ المساعد لدرس المستثنى بإلا (بائعة الكبريت) ؛ ليناسب الحكاية على لسان الراوي .

ز – **قسّمت كلّ درس من دروس المنصوبات إلى مشاهد** : المشهد الأول يحمل فكرة النصّ المساعد ، ويقوم الطلبة بتمثيله على مسرح الصفّ ، أو يُسرد حكاية على لسان الراوي ، تُستمدّ من هذا النصّ العبارات التي تستخدم في الحوار ليكون الحوار متصلاً بروح النصّ ، أما المشاهد الأخرى فكلّ منها ينتهي إلى قاعدة جزئية ، يليه تقويم مرحليّ ، وفي نهاية المشهد الأخير تكتمل قاعدة الدرس ، ويلي ذلك تقويم نهائيّ ، ثمّ وظيفة بيتيّة .

٣– تقويم المحتوى المعدّل : بعد أن فرغت الباحثة من تعديل المحتوى ، عمدت إلى تقويمه بالتحكيم ؛ للتحقّق من صدقه ، وللوقوف على دقته ، ومستواه العلميّ ، ومنهجيته ، ومدى ملاءمته لمستوى الصفّ الثامن ، فعرضته على عدد من السيدات والسادة في كليّة التربيّة في جامعة دمشق ، وعدد من السيدات والسادة في المعهد العالي للفنون المسرحيّة في دمشق (الملحق ١)، فسجلوا بعض الملاحظات التي أفادت منها الباحثة في تعديل المحتوى؛ ليأخذ الشكل النهائي للتجريب.

ثانياً– الأهداف المقترحة :

لكي تكون الأهداف التربويّة قابلة للتحقّق،" لا بدّ من أن تراعي الحاجات الخاصة بالفرد، وتنطلق من شروط نموّه ، وتتلاءم مع قدراته وميوله وحاجاته ، والأهداف التعليميّة تنبثق من الأهداف التربويّة مباشرة ، وتبيّن ما يرغب المعلّم في أن يحقّقه لدى المتعلّم، وما يريد أن ينجزه هذا الأخير في المجالات كافة كزيادة المعرفة ، وتوسيع الفهم ، وتطوير المهارات ، وتعديل الاتجاهات ، وما إليها" (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ١٧٨) ، والأهداف التي وضعتها وزارة التربيّة لتدريس القواعد النحويّة في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) التي تضمّ الصفّ الثامن أهداف مركبة ؛ لذلك لا بدّ من إعادة تجزئتها ، وإعادة صوغها صوغاً سلوكياً تبعاً للأهداف المعرفيّة لكلّ درس من دروس المنصوبات.

١- صوغ الأهداف السلوكيّة :

أطلقت الباحثة تسمية الأهداف السلوكيّة على الأهداف التي تتوقع أن يحقّقها الطالب في الصفّ بعد عملية التعلّم لتمييزها من الأهداف العامة والخاصة وغيرها من الأهداف التربويّة، وتُعدّ الأهداف السلوكيّة من المكونات الأساسيّة للدرس المصمم وفق طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، وتمّ الاعتماد على مستويات بلوم للمجال المعرفي:(التذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم)، في صوغ الأهداف السلوكيّة، وبلغ عدد الأهداف السلوكيّة لدروس المنصوبات (٦٦)هدفاً سلوكيّاً ،الملحق (٤)، منها :

- سبعة أهداف سلوكيّة لدرس المفعول به ، منها : سؤال تذكّر ، صيغ على الشكل الآتي : أن يعرّف الطالب المفعول به. وسؤالا فهم ، أحدهما: أن يحدّد الطالب علامة إعراب المفعول به. وسؤال تطبيق ، هو: أن يعرب الطالب المفعول به (مفرداً وجملة) . وثلاثة أسئلة من المستويات العليا للتفكير ، أحدها: أن يكتب الطالب ثلاثة أسطر عن الطبيعة يستوفي فيها حالات المفعول به .

- أما المفعول فيه، فقد بلغت أهدافه السلوكيّة ثمانية أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤالا تطبيق ، وأربعة أسئلة من المستويات العليا للتفكير .

- وبلغت الأهداف السلوكيّة للمفعول المطلق سبعة أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤال تطبيق ، وأربعة أسئلة من المستويات العليا للتفكير ، أحدها: أن يصوغ الطالب نصّاً من ثلاثة أسطر يحتوي ما ينوب عن المفعول المطلق (كلّ، وبعض، واسم الإشارة إليه، وصفته ، وما دلّ على عدده) .

-كما بلغت الأهداف السلوكيّة للمفعول لأجله ستة أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤال تطبيق ، وثلاثة أسئلة من المستويات العليا للتفكير ، أحدها: أن يميّز الطالب بين حالات المفعول لأجله (جواز نصبه وجرّه ووجوب جرّه).

-وبلغت الأهداف السلوكيّة للمستثنى بإلا سبعة أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤال تطبيق ، و أربعة أسئلة من مستويات التفكير العليا، أحدها: أن يحلّل الطالب العبارة التي تحتوي الاستثناء إلى أركانه الثلاثة .

-وبلغت الأهداف السلوكيّة لدرس المستثنى بـــ (غير وسوى) ستة أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤال تطبيق ، وثلاثة أسئلة من مستويات التفكير العليا .

- كما بلغت الأهداف السلوكيّة لدرس الحال ثمانية أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤالا تطبيق ، وأربعة أسئلة من مستويات التفكير العليا، أحدها: أن يحلّل الطالب العبارات التي تحتوي الحال إلى عناصره الأساسيّة (صاحب الحال، والحال، والرابط) .

- وقد بلغت الأهداف السلوكيّة لدرس التمييز تسعة أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤالا تطبيق ، أحدهما : أن يعطي الطالب مثالاً على أنواع المميّز وتمييزه الملفوظ مستوفياً ثلاثة أنواع من المميّز فقط. وخمسة أسئلة من المستويات العليا للتفكير، أحدها : أن يميّز الطالب بين الحال والتمييز .

-كما بلغت الأهداف السلوكيّة لدرس المنادى ثمانية أهداف ، منها سؤال تذكّر ، وسؤال فهم ، وسؤالا تطبيق ، وأربعة أسئلة من المستويات العليا للتفكير، أحدها: أن يكتب الطالب جملة مفيدة مضبوطة بالشكل ، تحتوي منادى مضافاً . كما هو في الملحق (٤).

وبعد انتهاء الباحثة من وضع الأهداف السلوكيّة لدروس المنصوبات قامت بعرضها على عدد من السيدات والسادة في كلّيّة التربيّة بجامعة دمشق ؛ للتحقّق من صدقها وسلامة صوغها ، وأخذت شكلها النهائيّ كما في الملحق (٤) .

٢- فوائد تحديد الأهداف السلوكيّة : تأتي الأهداف السلوكيّة تفصيلاً للعام من الأهداف التربويّة العامة والخاصة لتدريس المقرر ، وتفسيراً لها ، وتكون أكثر تحديداً ، ودقّة ، ووضوحاً منها.

يفيد الصوغ المحدّد للأهداف السلوكيّة في التعبير عن نتيجة التحصيل لعملية التعلّم بصورة أداء أو سلوك يمكن ملاحظته وقياسه .

والأهداف السلوكيّة هي وصف لأنماط السلوك التي يريد المعلّم من المتعلّم أن يكون قادراً على أدائها عند انتهاء عملية التعلّم، وذلك بسلوك قابل للملاحظة والقياس ، ويحقّق تحديد الأهداف السلوكيّة الفوائد الآتية :

" ١–تخطيط عملية التعليم: فالتعليم المرتكز على الأهداف يمكّن المعلّم من تخطيط نشاطه التعليميّ، وتحديد الخطوات التي يجب أن يسير بها الطالب للوصول إلى الهدف أو الأهداف المرسومة ، وهذا ما يجعل عملية التعلّم والتعليم عملية منظّمة وفعّالة ، حيث يترتب على المعلّم تحديد ما يريد من طلبته أن يتعلّموه ، والبحث عن كلّ الوسائل والأساليب اللازمة لتحقيق الأهداف المرسومة .

٢–تقويم أداء الطالب : يصعب تقويم ما أنجزه الطالب والحكم على أدائه من دون أهداف واضحة ومحدّدة ، والأهداف هي بمثابة دليل عمل للمعلّم في تقويمه لأداء الطالب ، فهي توجّهه إلى ما يجب أن يقيسه لدى الطالب ، وكيف يمكن أن يقيسه ، وتكشف له عمّا إذا كان الطالب قد حقّق الهدف أو الأهداف المرجوة ، والمجالات التي كان فيها تدريسه ناجحاً أو غير ناجح .

ومن المعلوم أنّ الاختبار التحصيليّ يتطلّب تحديد الأهداف التعليميّة في الخطوة الأولى من تصميمه، فإذا لم تكن الأهداف واضحة ومحدّدة فقد يقيس هذا الاختبار ما لا يرمي واضعه إلى قياسه .

٣–توجيه تعلّم الطالب : إذ إنّ التعبير عن الأهداف بلغة نواتج التعلّم يدفع المتعلّم إلى توجيه انتباهه وجهده نحوها ، وتكون الأهداف من هذه الزاوية بمثابة المحرّك لنشاط الطالب في الدراسة والتعلّم ، كما تحدّد اتجاه هذا النشاط وأنماطه ومجالاته . والأهداف الغائمة والضبابيّة قد تضلل المتعلّم، وتثبط همته ونشاطه أكثر ممّا ترشده ، وكذلك الأهداف التي لا تمثّل في عملية التقويم ، فهي غالباً ما تهمل من جانب المتعلّم ، وتخرج عن نطاق اهتمامه ونشاطه " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ١٨٠ – ١٨١) .

ثالثاً– تحليل المحتوى المعدّل : بعد صوغ الأهداف السلوكيّة يأتي تحليل المحتوى المعدّل، ويسمّى أيضاً تحليل المهمة أو تحليل العمل ، وهو يعني " تجزئة المادة الدراسيّة إلى وحداتها الأولى، أو عناصرها التعليميّة الأولى، والتي يمكن أن نطلق عليها اسم(النقطة التعليميّة)،وهي تشكّل فكرة واحدة تُصاغ عادة في جملة واحدة " (القلا ،وناصر ، ١٩٩٦ ، ٢٧٦) .

ترتبط النقاط التعليميّة بالأهداف السلوكيّة التي حُدّدت ، فقد يكون لكلّ هدف نقطة تعليميّة واحدة أو لكلّ هدف أكثر من نقطة تعليميّة ، وتظهر النقاط التعليميّة في دروس النحو(المنصوبات) في الجمل أو العبارات المتسلسلة تسلسلاً منطقيّاً في كلّ مشهد ، والتي يقوم الحوار على تناولها في برنامج هذا البحث للوصول إلى القاعدة الجزئيّة ، ثمّ القاعدة كاملة . مثال ذلك ما جاء في المشهد الثاني في درس المفعول به ، والجملة الأولى التي تناولها الحوار هي : (أحبُّ صبرَهم) ، ويسير الحوار على الشكل الآتي :

–العارف : هذه جملة فعليّة ، أين أنت يا فعلُ ؟

–الفعل : أنا أحبُّ .

–العارف : وأين أنت يا فاعلُ ؟

–الفاعل : أنا ضمير مستتر في الفعل أحبُّ ، تقديري (أنا) .

–العارف : هل في الجملة مفعول به ؟

–المفعول به : نعم ، انظر إليّ في بطاقة زميلي القارئ ، أنا الاسم (صبرَهم) .

–العارف : ما عملك في الجملة يا مفعول به ؟

–المفعول به : أنا الذي وقع عليه فعل الفاعل .

–العارف : وما علامة إعرابك ؟

–المفعول به : علامة إعرابي النصّب ، انظر إلى الفتحة فوق حرف الراء في (صبرَهم).

–العارف : آ آ ، ما رأيك يا حكم فيما قاله المفعول به ؟

–الحكم: ما قاله المفعول به صحيح:

المفعول به اسم منصوب يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل .

ويثبت الحكم القاعدة الجزئيّة التي تحدّد الهدف السلوكيّ المعرفيّ الأول في درس المفعول به على السبورة . وقد تحقّق الهدف السلوكيّ السابق من ثلاث نقاط تعليميّة وردت في الحوار السابق ، وهي أنّ : المفعول به اسم ، وهو الذي وقع عليه فعل الفاعل ، وهو منصوب .

في ضوء ما سبق حلّلت الباحثة كلّ درس من دروس (المنصوبات) إلى عدد من النقاط التعليميّة الموائمة للأهداف السلوكيّة للدرس ، تساعد الطلبة في الانتقال تدريجياً إلى تحقيق هذه الأهداف . وترى الباحثة أنّ هذه النقاط تفيد في ضبط سير عمليّة التعليم والتعلّم على مسرح الصفّ ، والانتقال من نقطة إلى نقطة تليها بتسلسل وترابط منطقيّ ، يجذب اهتمام الطلبة إلى أهمّ ما يجب التركيز عليه من المحتوى في عملية التعلّم ؛ لأنّها تشكّل الأفكار الرئيسة التي يتمحور حولها المشهد المسرحيّ، وتساعد على استيعاب الدرس وتمثّله بسهولة ، وقد أعدّت الباحثة كلّ الجمل والعبارات التي تؤدي إلى استنتاج القاعدة في لوحات كرتونيّة لتعلّق على جانب من السبورة ، وتعلّق بجانبها القواعد الجزئيّة متسلسلة ؛ لتكتمل القاعدة ، ويترك الجانب الآخر من السبورة للتقويم البنائيّ والنهائيّ .

بعد تحليل المحتوى إلى نقاطه التعليميّة ،وتحديد أهدافه السلوكيّة ، وتوزيع هذه الأهداف على مشاهد الدرس الممسرح ، وضعت الباحثة بعد نهاية كلّ مشهد ينتهي بهدف سلوكيّ معرفيّ تقويماً بنائيّاً ، ووضعت في نهاية العرض الكامل للدرس الممسرح تقويماً نهائيّاً للتأكّد من مدى اكتساب الطالب للمعارف ومدى تحقيقه للأهداف السلوكيّة بعد العرض المسرحيّ ، وبذلك اكتمل برنامج دروس المنصوبات ، فقامت الباحثة بعرضه على الأستاذة المشرفة والأستاذ المشارك اللغويّ وعلى عدد من السيدات التربويّات والسادة التربويّين في كلية التربيّة في جامعة دمشق والسيدات والسادة في المعهد العالي للفنون المسرحيّة في دمشق، الملحق (١) ، فأبدوا ملاحظاتهم التي أفادت منها الباحثة في تعديل البرنامج ليصبح في شكله النهائيّ كما هو في الملحق (٢) .

رابعاً– تحديد طرائق التدريس : اتبع في تدريس دروس (المنصوبات) للمجموعة التجريبيّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، وقد سبق الحديث عنها في الفصلين: الرابع والخامس، ولأنّ طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار لا تحتاج إلى مدرّس، بل تحتاج إلى مشرف على إدارة المسرحيّة والتحكّم بضبط الوقت ، وتسلسل خطوات الدرس الممسرح ، قامت الباحثة بدور (الحكم) في تمثيل الأدوار ، وضبط سير العمل على مسرح الصفّ، في حين قامت المدرّسة الأساسيّة للمادة بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الشائعة في تدريس القواعد النحويّة (المعدّلة) .

خامساً– تصميم الوسائل التعليميّة : يعتمد التدريس المعاصر على أحدث التقنيات التعليميّة من : آلة تسجيل، وتلفاز ، وجهاز إسقاط ، وحاسوب .. كلّ ذلك من أجل تحسين فعّالية التدريس ، وجعل المدرسة صورة عن الحياة المعيشة ، وجعل الدرس أكثر جاذبية وتشويقاً، وتثبيت المعلومة في ذهن الطالب عن طريق الصورة والصوت .

نوّعت الباحثة في الوسائل التعليميّة ، فقد استخدمت السبورة الجداريّة؛ لتعليق اللوحات الكرتونيّة التي أعدّتها الباحثة ، وكتبت عليها الجمل والعبارات التي يقرؤها القارئ على مسرح الصفّ ، واللوحات التي كتبت عليها القواعد الجزئيّة التي تشكّل بتسلسلها القاعدة الكاملة للدرس، واستخدمت الباحثة بعض الصور والرسوم التي أعدّتها ليعبّر الطلبة عمّا جاء فيها من أفكار مستخدمين في ذلك ما تعلّموه من القواعد النحويّة ، وقد راعت الباحثة مضمون الرسم ؛ ليستطيع الطلبة توظيف القواعد النحويّة في وصفهم له، مثال ذلك الرسم الذي أعدّ لدرس المفعول فيه (تضمّن الرسم منظراً لغروب الشمس على شاطئ البحر في مدينة اللاذقية التقطتها الباحثة بآلة تصوير رقميّة) ، واستخدمت الباحثة آلة تصوير (فيديو) لتصوير بعض مشاهد دروس المنصوبات ، وحاسوباً شخصياً ؛ لنقل بعض المشاهد المصوّرة التي قام الطلبة بتمثيلها ، وعرضها عليهم في دروس النحو التي تلي التصوير للوقوف على مستوى أدائهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة ، ولتكون حافزاً مشجعاً على المشاركة .

كما راعت الباحثة في إعداد برنامجها الزمن المخصّص للحصة الدرسيّة (٤٥) دقيقة ، فوّزعت الوقت على كلّ درس من دروس (المنصوبات) بما يناسبه.

سادساً– إجراءات التقويم : يحتاج المتعلّم في أثناء عرض البرنامج التعليميّ وتمثيله إلى المتابعة المرحليّة للتحقّق من مدى اكتسابه للمعارف والمهارات اللغويّة ، وكان لتوزيع دروس البرنامج على مشاهد أهمّيّة كبيرة في ذلك ، حيث تقوم شخصية (العارف) بعملية التقويم البنائيّ بعد كلّ مشهد من مشاهد العرض ؛ حتّى ليبدو التقويم البنائيّ جزءاً من العرض المسرحيّ، وكذلك في نهاية الدرس ، أمّا التقويم النهائيّ الكامل فيكون في الدرس التالي من دروس القواعد النحويّة حيث تقوم الباحثة بإجرائه، وحلّ الوظيفة البيتيّة، وفي كلا التقويمين: البنائيّ، والنهائيّ تكون الأسئلة متوافقة والأهداف السلوكيّة للوقوف على مدى تحقّقها .

سابعاً– بناء الاختبار التحصيليّ (القبليّ /البعديّ /المؤجّل) : تقويم تحصيل الطلبة في برنامج تدريسيّ يتطلّب قياس هذا التحصيل بعد تعلّمهم البرنامج التدريسيّ بكامله ،وذلك بإعداد مجموعة من الأسئلة توافق الأهداف السلوكيّة للبرنامج التدريسيّ الذي تمّ تعلّمه ، وتسمّى هذه الأسئلة : (الاختبار التحصيليّ البعديّ) ، لكنّ نتائج هذا الاختبار ليست ذات دلالة إحصائيّة إلا إذا قورنت بنتائج اختبار كتابي آخر سابق لتعلّم هؤلاء الطلبة البرنامج ذاته ، ويسمّى (الاختبار التحصيليّ القبليّ) ، ويجب أن يكون الاختباران : القبليّ ، والبعديّ على مستوى واحد من الصعوبة حتّى تمكن الموازنة بين تحصيل الطلبة في كلّ منهما ، وهذا ما يصعب تحقيقه ؛ لذلك يمكن تصميم اختبار واحد ، يسمّى(الاختبار: القبليّ / البعديّ/المؤجّل) ، يطبّق ثلاث مرات على الطلبة ذاتهم ، الأولى قبل تعلّمهم البرنامج " للوقوف على معلوماتهم ومعارفهم قبل أن يوضع البرنامج قيد العمل ، والثانية بعد تعلّمهم البرنامج للوقوف على ما حصلوا عليه من خبرات تعليميّة ملائمة، والثالثة يطبّق بعد مضيّ زمن على التعلّم لقياس الاحتفاظ" (غريفز graves في قسيس، ٢٠٠٠، ١٧٩) .

إجراءات بناء الاختبار : قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيليّ قبليّ / بعديّ / مؤجّل ؛ لقياس تحصيل الطلبة في دروس المنصوبات المعدّلة ، على أن يخضعوا لهذا الاختبار في ثلاثة مواعيد ، الموعد الأول قبل شروعهم بتعلّم دروس المنصوبات المعدّلة ، والثاني (البعديّ) بعد فراغهم من تعلّمها ، والثالث (المؤجّل) بعد مضيّ أكثر من ثلاثة أسابيع على انتهاء هذا التعلّم ، ستطلق عليه الباحثة اختصاراً اسم (الاختبار التحصيليّ) ، وقد اعتمدت في بناء هذا الاختبار على بعض الخطوات والأسس التي حدّدها (مخائيل، ٢٠٠٣ ، ١٩٥-١٩٦) ، أهمها :

١-**تحديد الأهداف السلوكيّة (التعليميّة)** : وهي الخطوة الأهمّ في مرحلة التخطيط لعمليّة بناء الاختبار ، ودون أهداف واضحة ومحدّدة لا يدري المعلّم ماذا يقيس ؛ لذلك كان لا بدّ من وضع الأهداف السلوكيّة لكلّ درس من دروس المنصوبات لكي يأتي الاختبار متناسباً مع هذه الأهداف ، ويكون قادراً على قياس مدى تحقيقها. الملحق (٤)

٢-تحديد المحتوى : إنّ تحديد المحتوى الذي سيشمله الاختبار هو أمر هام للغاية ، خاصة حينما يكون الغرض من الاختبار هو تقويم الطالب في المادة الدرسية أو في جزء منها. ويرى ثورندايك وهيجن أنّ " للمحتوى أهميّة خاصة لأنّه الوسيط الذي تتحقّق في خلاله الأهداف كعمليات " (ثورندايك، وهيجن ، ١٩٨٦ ، ١٩٣) . وتتطلّب عمليّة تحديد المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسة والفرعية لهذا المحتوى مع تحديد الأوزان النسبيّة لكلّ منها ، وذلك في ضوء أهميته ، والزمن المخصّص لتدريسه ؛ لكي يصار إلى تخصيص عدد من البنود لكلّ مجال رئيس أو فرعي استناداً إلى ذلك .

٣-جدول المواصفات : بعد تحديد الأهداف السلوكية وعناصر المحتوى الذي سيشمله الاختبار لا بدّ من تنظيمها جميعاً في جدول مواصفات الاختبار ، والغرض من هذا الجدول ربط الأهداف التعليمية (السلوكية) مباشرة بعناصر المحتوى وتحديد عدد البنود الخاصة بكلّ عنصر من عناصر المحتوى ، كما هو في الجدول (١) :

الجدول (١) : جدول مواصفات الاختبار ،والأهداف السلوكيّة (التعليميّة) .

موضوعات المحتوى	مستويات الأهداف				عدد الأسئلة	ملاحظات
	تذكّر	فهم	تطبيق	المستويات العليا (تحليل ، تركيب ، تقويم)		
المفعول به	١	٢	١	٣	٧	
المفعول فيه	١	١	٢	٤	٨	
المفعول المطلق	١	١	١	٤	٧	
المفعول لأجله	١	١	١	٣	٦	
المستثنى بإلا	١	١	١	٤	٧	
المستثنى بغير وسوى	١	١	١	٣	٦	
الحال	١	١	١	٥	٨	
التمييز	١	١	٢	٥	٩	
المنادى	١	١	٢	٤	٨	
المجموع	٩	١٠	١٢	٣٥	٦٦	

المجموع الكليّ للأسئلة في كلّ المستويات = ٦٦ سؤالاً .

ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كلّ هدف الوزن الذي يستحقّه بنظر واضع الاختبار، ويعدّ تبعاً لذلك أداة فعّالة في تأسيس صدق محتوى الاختبار ، وعلى أساس هذا الجدول يقوم واضع الاختبار بتوزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة ،وعلى جميع الأهداف التعليميّة المتصلة بهذا المحتوى من جهة أخرى.

وللتأكّد من أنّ الاختبار يقيس مدى تحقّق الأهداف التعليميّة للدروس ، ويقيس المحتوى المعرفي للمادة في هذه الدروس ، أُعدّ جدول مواصفات ، يوضح الأهمّيّة النسبيّة لكلّ موضوع (درس) في المحتوى ، ولكلّ هدف من الأهداف التعليميّة ، ويحدّد من خلاله عدد أسئلة الاختبار التي تقيس التحصيل الدراسيّ للطلبة في دروس (المنصوبات) .

اعتمد في حساب الأوزان النسبيّة على ما جاء في كتب التقويم والقياس وعلى صفحة الشابكة (الإنترنت) ،وقامت بحساب أهداف المحتوى (دروس المنصوبات)، فجاء مجموعها (٦٦) هدفاً .

الأهميّة النسبيّة للدرس الواحد = عدد أهداف الدرس ÷ عدد الأهداف كلّها

ومثال ذلك : الأهمية النسبيّة للمفعول به تساوي ٧ ÷ ٦٦ = ١٠،٦ %

وبالطريقة نفسها تحسب الأهميّة النسبيّة لكلّ مستوى من المستويات المعرفيّة، مثال ذلك :

الأهميّة النسبيّة للتذكّر = عدد الأهداف في التذكّر ÷ عدد الأهداف في كلّ المستويات

الأهميّة النسبيّة للتذكّر تساوي ٩ ÷ ٦٦ = ١٣،٦ %

ولحساب عدد الأسئلة في كلّ مستوى من المستويات الأربعة تستخدم المعادلة الآتية :

عدد الأسئلة في كلّ خلية = النسبة المئويّة المخصصة لجانب الهدف × النسبة المئويّة للمحتوى (الدرس) × العدد المقترح الكليّ للاختبار ، مثال ذلك :

عدد الأسئلة للتذكّر في المفعول به: ١٣،٦ × ١٠،٦ × ٦٦ = ٠،٩٥ أي تقريباً(١).

يُحدّد عدد الأسئلة بشكل تقريبي ؛ لإعطاء معدّ الأسئلة شيئاً من المرونة والحريّة ، وتشكّل الأعداد المقترحة في الجدول (١) نوعاً من الضوابط يسترشد بها الباحث في التوصل إلى توزيع متوازن للأسئلة على فئات المحتوى ، ومستويات الأهداف ، شريطة أن يكون هناك توافق كبير بين التوزيع الفعليّ للأسئلة التي أعدّها ، والتوزيع المقترح في جدول المواصفات .

وقد اتبعت خطوتان للوصول إلى جدول الأوزان النسبية لموضوعات المحتوى:

" ١- تحديد الأهداف العامة بصورة مؤقتة وبصيغة عريضة .

٢- تفكيك كلّ من هذه الأهداف إلى مكونات خاصة بالمحتوى تشير إلى المادة العلميّة ومكونات خاصة بالسلوكيّات تشير إلى ما نريد من الطالب أن يفعله بهذه المادة وبنتيجة تقاطع السلوكيّات مع مجالات أو عناصر المحتوى يتمّ تكوين عدد من الخلايا مساو لحاصل ضرب عدد السلوكيّات في عدد مجالات المحتوى ، وتسمّى هذه الخلايا خلايا السلوك والمحتوى ، وبطبيعة الحال هناك احتمال لأن تبقى بعض الخلايا فارغة ، ممّا يشير إلى أنّ السلوك المحدّد للمحتوى المعيّن ليس ضمن أهداف المقرر ، ولضمان صدق المحتوى يجب جعل عدد البنود الخاصة بكلّ هدف متناسباً مع قيمة الخلية تقريباً"(مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٩).

بعد ذلك قامت الباحثة بحساب الأوزان النسبيّة وفق الجدول (٢) الآتي :

الجدول (٢) ، الأوزان النسبية في كلّ موضوع (درس)

الأهداف ← المحتوى↓	عدد الحصص	الوزن النسبي	الأوزان النسبية في كل موضوع(درس) %				مجموع الأهداف بعد التقريب
			تذكر ١٣،٦٠	فهم ١٥،١٥	تطبيق ١٨،١٨	المستويات العليا ٥٣	
المفعول به	٢	١٠،٦٠	٠،٩٥	١،٠٥	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المفعول فيه	٢	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨
المفعول المطلق	٢	١٠،٦٠	٠،٩٥	١،٠٥	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المفعول لأجله	١	٩،٠٩	٠،٨١	٠،٩٠	١،٠٩	٣،١٧	٦
المستثنى بالا	٢	١٠،٦٠	٠،٩٥	١،٠٥	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المستثنى بغير وسوى	١	٩،٠٩	٠،٨١	٠،٩٠	١،٠٩	٣،١٧	٦
الحال	٢	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨
التمييز	٢	١٣،٦٣	١،٢٢	١،٣٦	١،٦٣	٤،٧٦	٩
المنادى	٢	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨
المجموع	١٦	٩٩،٣٧	٩	١٠	١٢	٣٥	٦٦

استخدم التقريب ، فاعتبر (٥) وما فوق بعد الفاصلة واحداً .

٤–**اختيار شكل الأسئلة أو البنود** : تمّ الجمع بين الأسئلة المقاليّة والأسئلة الموضوعيّة ، " فالأسئلة المقاليّة أو الإنشائيّة تتطلّب عادة إجابة طويلة مفصّلة ، والأسئلة أو البنود الموضوعيّة من نوع : صواب – خطأ، أو الاختيار من متعدّد، أو المقابلة، أو تعبئة الفراغات. وما من شكّ في أنّ اختيار النوع الملائم من البنود يعتمد إلى حدّ كبير على الهدف المراد قياسه"(مخائيل، ٢٠٠٣ ، ٣١٧)، وقد بلغ مجموع الأسئلة في الاختبار الذي وضع (٦٦) سؤالاً ، أغلبها من الأسئلة الموضوعيّة ؛ " لأنّ الأسئلة الموضوعيّة وأسئلة الاختيار من متعدّد خاصة إذا أُحسن إعدادها يمكن أن تتصدى لقياس مستويات عليا في التعلّم والنشاط العقليّ المعرفيّ"(مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٣١٨) .

استخدم في الاختبار التحصيليّ الأسئلة المقاليّة في مستوى التركيب الذي يتطلّب من الطالب أن يؤلّف الجواب بنفسه ، والأسئلة الموضوعيّة في بقية المستويات .

وقد توزّعت البنود الستة والستون في الاختبار الذي أُعدّ في الملحق (٣) على النحو الآتي: عشرة بنود من الصواب والخطأ، و اثنا عشر بنداً من التصنيف في جداول ، و(بند واحد) من المطابقة ، وثمانية بنود من الاختيار من متعدّد ، وسبعة بنود من الإعراب ، وأحد عشر بنداً من التكميل، و عشرة بنود من المقال القصير ، و سبعة بنود من المقال الأطول ، وكانت النهاية العظمى للدرجات مئة درجة ، فأخذ كلّ بند من بنود مستويات بلوم المعرفيّة ، كما في الملحق (٣) : التذكّر (المعرفة)، والفهم (الاستيعاب) ، والتطبيق درجة واحدة ، وكلّ بند من بنود المستويات العليا الباقية درجتين إلا بنداً واحداً نال درجة واحدة لبساطة صوغه وإجابته ، وجاء المجموع مساوياً مئة(١٠٠) درجة .

صدق الاختبار : يجب أن تتوافر في الاختبار شروط معيّنة ؛ ليكون صالحاً للاستعمال ، وفي مقدّمتها : الصدق ، والثبات. " ويتمثل جوهر مفهوم الصدق في السؤال عمّا إذا كان المقياس يقيس فعلاً ما أُعدّ لقياسه ، ويعدّ الصدق تبعاً لذلك الشرط الأول والأهم من شروط صلاحية المقياس ، ويعرّف على أنّه قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٥) .

وللصدق أنواع ، منها : صدق المحتوى ، والصدق الظاهريّ، والصدق المِحَكّيّ ، والصدق البنيويّ أو الافتراضيّ ، ومن الأسئلة الهامة التي يطرحها الصدق الأخير: هل يقيس الاختبار السمة أو الخاصية التي يفترض واضعه أنّه سيقيسها ؟ " والصدق البنيويّ هو مفهوم شامل يتضمن أنواع الصدق كافة ، ويعدّ شرطاً للاختبارات النفسيّة والتربويّة بأنواعها " (مخائيل،٢٠٠٣ ، ٢٦٥) .

وللتأكّد من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة ما يأتي :

١-الصدق الظاهريّ : ويتمثّل بالمظهر العام للاختبار ، أو الصورة الخارجيّة له من حيث: المفردات ومناسبتها للعيّنة ، وصحة صوغها ، وملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار ، وملاءمة

السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله ، والوسيلة الشائعة للتأكّد من الصدق الظاهريّ للاختبار هي قيام عدد من المحكّمين بتقدير مدى تحقيق البنود للصفة المراد قياسها.

٢- صدق المحتوى :

يقوم صدق المحتوى على " دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده المختلفة للتأكّد ممّا إذا كان الاختبار بكليته عيّنة ممثّلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك المراد قياسه ، ولا يتطلّب هذا النوع من الصدق استخدام عمليات إحصائيّة ، أو إجراءات تجريبيّة ، بل يتطلّب التحليل المنطقيّ والفحص المنظّم لمحتوى الاختبار بعناصره أو بنوده كافة ، والتحليل المنطقيّ والفحص المنظّم لمحتوى الموضوع المقيس، ومجال السلوك الذي يتصدى له الاختبار بعناصره كافة، ثمّ المطابقة والمقارنة بينهما " (مخائيل، ٢٠٠٣ ،٢٥٧- ٢٥٨).

وللتحقّق من صدق المحتوى تمت مراجعة التوازن بين ما تشمله بنود الاختبار المعدّ والمحتوى (دروس المنصوبات المعدّلة) ، ومدى تمثيل الاختبار ما وضع لقياسه ، وسلامة التركيب اللغويّ لبنود الاختبار ، والدقة والوضوح ، وارتباط الأسئلة بالأهداف السلوكيّة (التعليميّة) ، وتجنّب استعمال الجمل الطويلة ، وعدم وجود إشارة أو تلميحات تميّز الإجابة الصحيحة من الخاطئة ، واحتواء السؤال فكرة واحدة . وبعد التأكّد من سلامة هذه المعطيات لجأت الباحثة إلى التحكّيم ، فعرضت الاختبار على عدد من السيدات المتخصصات والسادة المتخصصين في كليّة التربيّة لإبداء آرائهم، فكانت على العموم إيجابيّة ، وقد وجّهت الأستاذة المشرفة إلى ضرورة موازنة مستوى التطبيق وزيادته؛ لأهميّته في القواعد النحويّة ، وقد أخذ بهذه الملاحظة .

يشير مخائيل إلى أنّه " ليس هناك مقياس صادق بصورة كليّة ، ويرتبط الصدق بالاستعمالات الخاصة لنتائج المقياس ، وصحة التفسيرات المقترحة لهذه النتائج "(مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٥) . إلا أنّه في ضوء المعطيات المتوفرة والمعايير المتبعة ، والإجراءات التي استخدمتها الباحثة يمكن القول : توجد درجة عالية من صدق الاختبار التحصيليّ الذي أعدّته .

- تطبيق الاختبار على العيّنة الاستطلاعيّة :

طبق الاختبار التحصيليّ على العيّنة الاستطلاعيّة المؤلّفة من (٢٠) طالباً وطالبة من الصفّ الثامن في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ ، وتمّ حساب الزمن المناسب للإجابة عن بنود الاختبار وذلك عن طريق معرفة زمن انتهاء أول طالب من الإجابة عن بنود الاختبار فكان (٨٠)دقيقة ، وزمن انتهاء آخر طالب من الإجابة عن بنود الاختبار (١٠٠) دقيقة .

١٠٠ +٨٠

الزمن اللازم للإجابة = ـــــــــــــــــ = ٩٠ دقيقة

٢

فحدّدت (٩٠) دقيقة للانتهاء من الإجابة عن بنود الاختبار التحصيليّ .

حدّدت أهداف التجريب الاستطلاعيّ بما يأتي :

- التحقّق من سلامة الاختبار وصلاحيته في صيغته الأخيرة .
- التعرّف على احتمال ظهور ثغرات جديدة في الاختبار ، والكشف عنها ، والعمل على تداركها بإدخال المزيد من التحسين عليه .
- حساب معامل التمييز ومعامل الصعوبة لبنود أسئلة الاختبار التحصيليّ ، واتخاذ الإجراءات الملائمة في ضوء نتائج هذا الحساب ، بما يضع الاختبار في صيغته النهائيّة.

تمّ إجراء التجربة الاستطلاعيّة على عيّنة عشوائيّة من الإناث في مدرسة سهيل أبو الشملات في تاريخ ٢٠٠٨/١١/١٦ صباحاً ، وبلغ عدد أفراد هذه العيّنة (١٠)طالبات من الصفّ الثامن ، وفي اليوم ذاته أجريت هذه التجربة على الذكور في مدرسة سليمان العجي مساء ، والمدرستان السابقتان الدوام فيهما متعاكس (صباحي/ مسائي) ؛ ممّا ساعد على إجراء التجربة الاستطلاعيّة للذكور والإناث في يوم واحد ، وقد تمّ اختيار العيّنة الاستطلاعيّة من مجتمع الدراسة من غير طلبة العيّنة الأساسيّة ، وفي خلال إجراء التجربة تمّت الإجابة عن بعض الأسئلة التي

احتاجت إلى توضيح أو تصحيح وعُدّلت بعض بنود الاختبار بناء على استفسارات الطلبة ، ثمّ صُححت أوراق الاختبار بعد أن وضعت علامة واحدة لكلّ سؤال من أسئلة مستويات التفكير : (التذكّر ، والفهم ، والتطبيق) ، وعلامتان لكلّ سؤال من أسئلة التفكير العليا نظراً لأهميتها في التدريس إلا سؤالاً واحداً نال لبساطة صوغه درجة واحدة ، حيث بلغ عدد أسئلة المستويات العليا خمسة وثلاثين سؤالاً من مجموع أسئلة الاختبار البالغ ستة وستين (٦٦)سؤالاً ، وأصبحت العلامة التامة للاختبار مئة (١٠٠) درجة ، وبعد مضيّ ثمانية عشر (١٨) يوماً أُعيدت التجربة ذاتها على العيّنة السابقة نفسها للتحقّق من ثبات الاختبار ، ولحساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز ومعامل الارتباط ، وفور الانتهاء من التجربة صححت أوراق الاختبار وفق السلّم السابق الذي استخدم في التجربة الأولى .

ولمعرفة العلاقة بين درجات الطلبة في التجربة الأولى والتجربة الثانية ، والكشف عن قوتها استخدم معامل الارتباط بطريقة الرتب لسبيرمان (مخائيل،٢٠٠٣ ،٨٩).

المعادلة الخاصة بمعامل الارتباط في هذه الطريقة هي الآتية :

٦ مج فر٢

ر = ١ −

ن (ن ٢ _ ١)

حيث يشير الحرف (ر) إلى معامل الارتباط

(فر) إلى الفرق بين رتبة الطالب في الاختبار الأول ورتبته في الاختبار الثاني .

ن = عدد الطلبة المفحوصين . درجة الحرية = ٢٠ − ٢ = ١٨

-ثبات الاختبار :

لمعرفة مدى ثبات الاختبار التحصيليّ الذي أعدّ ، قبل نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ تمت الإجراءات الآتية :

١- اختيار عيّنة عشوائيّة من الطلبة الذين لم يسبق لهم أن تلقوا البرنامج الذي أعدّته الباحثة لتدريس دروس المنصوبات؛ لتكون طريقة إجابة الطلبة عن بنوده منبثقة من فهمهم لما تنصّ عليه بنود الاختبار، وتألّفت العيّنة المختارة من عشرين طالباً وطالبة من الصفّ الثامن،عشرة(١٠) طلاب من مدرسة سليمان العجي، وعشر(١٠) طالبات من مدرسة سهيل أبو الشملات.

٢- تطبيق الاختبار التحصيليّ على العيّنة السابقة للمرة الأولى في ٢٠٠٨/١١/١٦ والطلب إليهم الإجابة عن بنوده معتمدين على معلوماتهم السابقة حول دروس المنصوبات

٣-تطبيق الاختبار ذاته على العيّنة السابقة نفسها بعد مضيّ ثمانية عشر (١٨) يوماً للتحقّق من ثبات الاختبار ، وحساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز، وطلبت الباحثة إلى الطلبة الإجابة عن بنود الاختبار بالطريقة ذاتها التي اتبعوها في المرة السابقة .

٤-تصحيح الاختبار ، وتفريغ نتائج الاختبارين (الأول والثاني).

٥-تطبيق معامل الارتباط (ر) للوقوف على درجة ثبات الاختبار كما يأتي :

٦ مج فر٢

ر = ١ –

ن (ن ٢ _ ١)

حيث يشير الحرف (ر) إلى معامل الارتباط

(فر) إلى الفرق بين رتبة الطالب في الاختبار الأول ورتبته في الاختبار الثاني .

(ن) عدد الطلاب . قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

" ١- رتّبت أوراق الإجابات بدءاً بالعلامة الأعلى في الاختبار الكلّيّ وانتهاءً بالعلامة الأدنى، ثمّ صنّفت هذه الأوراق إلى ثلاث فئات بحيث تأخذ الفئة العليا ٢٥% والوسطى ٥٠% والدنيا ٢٥%.

٢- حُسبت نسبة الطلبة في الفئة العليا الذين أعطوا إجابات صحيحة عن البند ، وهذه النسبة تشير ببساطة إلى معامل السهولة في الفئة العليا فقط.

٣- حسبت نسبة الطلبة في الفئة الدنيا الذين أعطوا إجابات صحيحة عن البند أو السؤال، وهذه النسبة تشير ببساطة إلى معامل السهولة في الفئة الدنيا فقط.

٤- حسب معامل التمييز أو مؤشر القدرة التمييزيّة للبند ، كما يأتي :

معامل التمييز = معامل السهولة العلوي _ معامل السهولة السفلي"(مخائيل،٢٠٠٣، ٩٩).

ومعامل السهولة العلوي = النسبة المئويّة لدرجات الفئة العليا.

ومعامل السهولة السفلي = النسبة المئويّة لدرجات الفئة الدنيا.

ومعامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٩٧ و ٩٨)

وفقاً لما سبق أعدّ الجدول (٣) لحساب معامل الارتباط :

الجدول(٣) لحساب معامل الارتباط للعيّنة الاستطلاعيّة

الطلبة	العلامات في الاختبار الأول	العلامات في الاختبار الثاني	الرتبة في الاختبار الأول	الرتبة في الاختبار الثاني	فرق الرتبة	مربع الفرق
آ	٧٣	٧٣	١	١	٠	٠
ب	٦٤	٦٣	٢	٣	١-	١
ت	٥٨	٦٥	٣	٢	١	١
ث	٥٤	٦٠	٤	٤	٠	٠

ج	٥٢	٤٤	٥	١٦	-١١	١٢١
ح	٥٠	٥٧	٦،٥	٨	-١،٥	٢،٢٥
خ	٥٠	٥٩	٦،٥	٥	١،٥	٢،٢٥
د	٤٩	٥٨	٨	٦	٢	٤
ذ	٤٨	٥٧	٩،٥	٨	-١،٥	٢،٢٥
ر	٤٨	٤٧	٩،٥	١٣	-٣،٥	١٢،٢٥
ز	٤٧	٥٧	١١	٨	٣	٩
س	٤٣	٥٠	١٢	١٠	٢	٤
ش	٤٠	٤٩	١٣	١١	٢	٤
ص	٣٩	٤٢	١٤	١٧	-٣	٩
ض	٣٨	٣٨	١٥	١٩	-٤	١٦
ط	٣٦	٤٦	١٦	١٤	٢	٤
ظ	٣٥	٤٥	١٧	١٥	٢	٤
ع	٣٣	٣٩	١٨	١٨	٠	٠
غ	٣٢	٤٨	١٩	١٢	٧	٤٩
ف	٣١	٣١	٢٠	٢٠	٠	٠
المجموع ٢٠						٢٤٢،٧٥

٦ × ٢٤٢،٧٥ ١٤٥٦،٥

ر = ١ −

-                    ١   =

٠،٨٢ = ٠،١٨ – ١ =

٧٩٨٠   ٢٠ (٤٠٠ -١)

ر = ٠،٨٢   وهو معامل ارتباط عال .

يلاحظ أنّ هناك اثنين من الطلبة حصلا على علامة واحدة في الاختبار الأول ، وهي العلامة(٥) ويجب أن يحتلا المرتبتين السادسة والسابعة ، فالمرتبة التي تليهما هي الثامنة ، وتحسب مرتبتهما على الشكل الآتي : (٦+٧) ÷ ٢ = ٦،٥

واثنين حصلا على علامة واحدة في الاختبار الأول أيضاً وهي (٤٨) ويجب أن ينالا المرتبة التاسعة والعاشرة ، والمرتبة التي تليهما يجب أن تكون (١١) الحادية عشرة ، وتحسب مرتبتهما على الشكل الآتي : (٩ + ١٠) ÷ ٢ = ٨،٥ ، وفي الاختبار الثاني نال ثلاثة من الطلبة علامة واحدة وهي (٥) ويجب أن ينالوا المرتبة السابعة والثامنة والتاسعة ، والمرتبة التي تليهم هي العاشرة ، وتحسب مرتبة كلّ منهم على الشكل الآتي:

(٧+٨+٩) ÷ ٣ = ٨ (طيوب ، ٢٠٠٩ ، ٣٩١- ٣٩٢) ،للتحقّق من أنّ معامل الارتباط دالّ إحصائيّاً قامت الباحثة بحساب الدرجة التائيّة (ت) وهي " مجموعة من الدرجات التي يكون متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياريّ(١٠) وتحسب من القانون التالي :(طيوب ، ٢٠٠٨ ، ٢٥٥)

ر

حيث   ت   =

١ - ر٢

ن – ٢

٠،٨٢ ٠،٨٢

ت =

=

= ٦،٠٧

١ – (٠،٨٢) ٢ ١ – ٠،٦٧٢٤

١٨   ٢٠ – ٢

وبالعودة إلى جدول القيم الحرجة لمعامل سبيرمان للرتب تبيّن عند درجة الحرية ١٨ أنّ قيمة (ت) الجدوليّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ تساوي ٠،٣٣٩ ، وهذه القيمة أقلّ من قيمة (ت) المحسوبة ، وهذا يدلّ إحصائيّاً على ارتباط عالٍ بين درجات الاختبار الأول ودرجات الاختبار الثاني ، ممّا يشير إلى صحة الاختبار وثباته .

ودرجة الحرية = ن – ٢

ن = عدد الطلبة المفحوصين .

درجة الحرية = ٢٠ – ٢ = ١٨

والجدول(٤) يبيّن معامل الارتباط والدلالة الإحصائيّة عند مستوى خمسة بالمئة (٠،٠٥) للاختبار التحصيليّ .

الجدول(٤): يبين معامل الارتباط والدلالة الإحصائيّة عند مستوى الدلالة ٠،٠٥

معامل الارتباط	ت المحسوبة	ت الجدولية
٠،٨٢	٦،٠٧	٠،٣٣٩

– معامل التمييز :

" إنّ انخفاض القدرة التمييزيّة للبند لا يدلّ بالضرورة على بند سيئ ،فالاختبار الصفّيّ كثيراً ما يوضع لقياس نواتج تعلّميّة مختلفة (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ..)، والبند أو مجموعة البنود التي تمثّل مجالاً أو هدفاً لم يأخذ وزنه في الاختبار ستكون قدرتها التمييزيّة ضعيفة ، ومن المعلوم أنّ القدرة التمييزيّة للبند ترتفع كلّما اقترب معامل سهولته من(٠،٥٠) وتنخفض كلّما ابتعد

صعوداً أو هبوطاً عن هذا المستوى . فالبنود السهلة والسهلة جداً تضعف قدرتها التمييزيّة بين الضعاف والأقوياء من المفحوصين ، وكذلك الأمر بالنسبة للبنود الصعبة والصعبة جداً ، إلا أنّ إبقاء هذه البنود قد يكون أمراً ضرورياً لضمان قياس عيّنة ممثّلة لنواتج التعلّم والمحتوى الدراسيّ ، وقد يكون لاستبعادها بهدف تعزيز الصدق مفعول عكسيّ حيث يؤدي إلى إضعاف مستوى الصدق بدلاً من تعزيزه نتيجة ضعف التمثيل "(مخائيل، ٢٠٠٣ ، ٣٤٢ - ٣٤٣) ، " وإذا كان معامل التمييز موجباً فهذا يعني أنّ البند يميّز بدرجة ما ، ويعمل في الاتجاه نفسه الذي يعمل فيه الاختبار ككلّ، وإذا كان سالباً فهذا يشير إلى العكس، وعموماً فإنّ البنود التي يقلّ معامل التمييز فيها عن ٠،٢٠ لا تُعدّ مرغوبة، ويستحسن تعديلها أو حذفها"(مخائيل، ٢٠٠٣ ، ٩٩).استناداً إلى ما سبق اعتمدت الباحثة في البرنامج الذي أعدّته معامل التمييز الذي تتراوح قيمته بين ٠،٢٠ و٠،٨٠ ، وعليه تكون البنود مقبولة لأنّها ضمن المدى المحدّد لقبول البند التمييزي الذي لا تقلّ قيمته عن ٠،٢٠ . وقد اعتمدت القيمة السابقة معياراً لمعامل الصعوبة .

– **تحليل بنود الاختبار التحصيليّ** : يُعدّ تحليل بنود الاختبار إجراء حاسماً في تحديد صلاحية هذه البنود لقياس تحصيل الطلبة ، ويفيد الباحثة في تقويم هذه البنود الاختباريّة ، وتزويدها بما يفيد لتحسينها . ويقصد بتحليل البنود استخراج معامل الصعوبة ، ومعامل التمييز ، وتحديد فعّالية المموهات، ثمّ استعمال ذلك في تقويم البند الاختباري أو الحكم عليه لتحسينه إن وجد فيه ضعف ، أو التخلّص منه إن لم يكن بالمستطاع تحسينه.

ومعامل صعوبة اختبار ما يعني متوسط هذه الصعوبة (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ٣٠٣) ، ولا يمكن الحكم عليه إلا بالتجريب ، والطريقة الوحيدة لاكتشاف ما إذا كانت بنود الاختبار سهلة جداً أو صعبة جداً هي تجريب هذه البنود على مجموعة من الطلبة تماثل المجموعة التي سيجري اختبار أفرادها فعلياً .

تتعدّد طرائق تحليل بنود الاختبار بحسب طبيعتها وأشكالها ، وحيث إنّ الاختبار الذي أعدّته الباحثة يحتوي على أنواع مختلفة من الأسئلة، فقد حللت كلّ نوع على حدة كما يأتي :

– **تحليل بنود المعرفة (صح وخطأ)**: اعتمد في حساب معامل صعوبة هذه البنود على نتائج الاختبار التحصيليّ لطلبة التجربة الاستطلاعيّة بعد تطبيق الاختبار التحصيليّ عليهم ، واتبعت في ذلك طريقة سبيرمان التي سبق ذكرها في هذا الفصل .

تحليل معامل الصعوبة :دلّت قيم معامل الصعوبة المحسوبة على صلاحية جميع بنود اختبار(صح وخطأ) لوقوعها ضمن المعيار المعتمد لهذا المعامل باستثناء ثلاثة منها ، تمّ استبدال بعض بنودها ؛ لأنّ المعامل زاد فيها على ٠،٨٠.

تحليل معامل التمييز : دلّت قيم معامل التمييز المحسوبة على صلاحيّة جميع بنود اختبار(صح وخطأ) لوقوعها ضمن المعيار المعتمد لهذا المعامل إلا ثلاث ،كانت إيجابيّة ، وتعمل بنفس المسار الإيجابي للاختبار ، ولكن أقلّ من ٠،٢٠ فعدّلت إحدى بدائلها .

تحليل بنود اختبار (اختيار من متعدد) : تتطلّب عمليّة تحليل البنود بالإضافة إلى حساب معاملات السهولة والتمييز دراسة فعّاليّة المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدّد للتأكّد ممّا إذا كانت تقوم بالدور المسند إليها ، وهو تشتيت انتباه الطلبة غير العارفين ومنعهم من الوصول إلى الجواب الصحيح بمحض المصادفة ، ويمكن تحديد الأغراض الخاصة لدراسة المشتتات فيما يأتي :

١- التأكّد ممّا إذا كانت جذّابة ومغرية للطلبة ، فيختارها بعضهم ، أم أنّها غير جذّابة لدرجة أنّ حذفها أو إبقاءها سيان .

٢- التأكّد من أنّ عدد الذين تجذبهم في الفئة الدنيا أكبر منه في الفئة العليا . ومن الواضح أنّ المشتت إذا لم يجذب أحداً أو جذب عدداً ضئيلاً للغاية ، أو كان عدد من جذبهم من الفئة العليا أكبر منه في الفئة الدنيا ، فإنّه يُعدّ غير فعّال ، ولا بدّ من تعديله أو حذفه ليحلّ محلّه مشتت آخر يمكن أن يؤدي دوره على النحو المطلوب .(مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ١٠١)

تحليل معامل الصعوبة : دلّت قيم معامل الصعوبة المحسوب لبنود هذا الاختبار على صلاحيتها جميعها؛ لوقوعها ضمن المعيار المعتمد ، إلا بنداً واحداً، تمّ تعديل أحد بدائله.

تحليل معامل التمييز: دلّت قيم معامل التمييز المحسوب لبنود هذا الاختبار على صلاحيتها جميعها؛ لوقوعها ضمن المعيار المعتمد لمعامل التمييز ، إلا بنداً واحداً تمّ تعديل أحد بدائله .

تحليل بنود اختبار المطابقة: وهي بند واحد، تألّف من قائمتين:(أ — ب) ، تألّفت القائمة(أ) من (٥) بنود للمقدّمات ، وتألّفت القائمة (ب) من (٦) بنود للاستجابات ، زادت على

القائمة الأولى أ للتمويه ، ودلّت قيم معاملي الصعوبة والتمييز المحسوبة على صلاحيّة البند لوقوعه ضمن المعايير المعتمدة لهذين العاملين.

تحليل بنود اختبار التكميل : دلّت قيم معاملي الصعوبة والتمييز المحسوبة لبنود هذا الاختبار كافة على صلاحيتها لوقوعها ضمن المعايير المعتمدة لهذين العاملين .

تحليل بنود اختبار(تصنيف) : دلّت قيم معاملي الصعوبة والتمييز المحسوبة لبنود هذا الاختبار على صلاحيتها جميعها ؛ لوقوعها ضمن المعايير المعتمدة لهذين العاملين .

تحليل بنود اختبار مقال صغير (ذات إجابات محددة بجمل) : دلّت قيم معاملي الصعوبة والتمييز لبنود هذا الاختبار على صلاحيتها جميعها ؛ لوقوعها ضمن المعايير المعتمدة لهذين العاملين.

تحليل بنود اختبار مقال أكبر (إجابات محدّدة بأسطر) : دلّت قيم معاملي الصعوبة والتمييز على صلاحيتها جميعها ؛ لأنّها ضمن المعيار المعتمد لمعامل التمييز.

ثامناً– إعداد استبانة الاتجاه: من الطبيعي أن تتولّد لدى الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار مواقف واتجاهات معيّنة نحو هذه الطريقة من قبول أو رفض لها، ويرغب المدرّس عادة في التعرّف على اتجاهات طلبته نحو طريقته في التدريس لأغراض تقويمية أو لأغراض البحث العلميّ؛ "لأنّه إذا كان من عمل المعلّم أن يدفع بطلبته إلى أفضل إنجاز لهم، فإنّ ذلك يقتضي منه التعرّف على ما يحبّون، أو يكرهون " (الرفاعي، ١٩٨٢ ، ٤٣٠) ؛ لذا أعدّت استبانة موجّهة للطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار لمعرفة اتجاهاتهم نحو الطريقة ، وأثرها في تعلّم النحو في اللّغة العربيّة ، واعتمدت في ذلك أسس إعداد الاستبانات التي اضطلعت الباحثة عليها في مراجع متعدّدة بعد أن وافقتها مع ما يناسب طبيعة بحثها، واستخدمت مقياس ليكرت الذي يتألّف من خمس مراتب ،كما يأتي:(أوافق بقوة ، أوافق ، لم أقرر، لا أوافق، أعارض بقوة) للتعبير عن شدّة الاتجاه ،فأعطت الباحثة لكلّ مرتبة بالتسلسل

الدرجات الآتية: أوافق بقوة (٥) ، أوافق(٤)، لم أقرر(٣)، لا أوافق (٢)، أعارض بقوة(١) .

بعد تحديد الدرجات لكلّ بند من بنود الاستبانة بلغ الحدّ الأقصى لمجموع درجات بنود (الأهداف السلوكيّة) الثمّانية (٤٠) درجة، والحدّ الأقصى لمجموع درجات بنود (طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) البالغة (١٦) بنداً (٨٠) درجة .

فجاءت الاستبانة مؤلّفة من محورين:

١- الأهداف السلوكيّة : وتتألّف من ثمانية بنود ، تدور حول أثر مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في النحو ، وتذكّر الطالب للمعلومات ، وفهم قواعد اللّغة العربيّة ، وتوظيف القواعد النحويّة في التعبير عن أفكاره ، وتحليل مادة النحو إلى عناصرها والكشف عن الروابط بين هذه العناصر ، والمقارنة والتمييز بين عناصرها ، ووضع العناصر والأجزاء في تراكيب جديدة لم تكن موجودة من قبل .

٢-طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار : وتتألّف من ستة عشر بنداً تدور حول أثر مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تبسيط قواعد اللّغة العربيّة ، والانتقال من السهل إلى الصعب ، واستنتاج القاعدة ، واستخدام الطالب للّغة العربيّة الفصيحة ، وطلاقته في التعبير، وتذوّقه للّغة العربيّة ، وإظهار مواهبه وتنميتها ، وإضفاء جو المتعة والمرح ، وتلقي المعلومات بشكل جذّاب ، والتفكير ، واستخدام الخيال العلميّ ، والتخلّص من الملل والشرود في الدرس ، وتنمية الأحاسيس الطيبة ، واستخدام طاقة الطالب بالحركة المعبّرة والصوت المنغّم .

ووجهت قائمة من الأسئلة المقننة يمكن أن تغطّي اتجاهات الطلبة نحو قواعد اللّغة العربيّة وطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، وثلاثة أسئلة مفتوحة ، تبيّن الصعوبات التي واجهت الطلبة ، وما أحبّوه في مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، ومقترحاتهم لتطوير منهج النحو في مقررهم (القواعد والإملاء والخط) .

صدق الاستبانة :

للتحقّق من صدق الاستبانة من حيث وضوح البنود وصحة صوغها، وتغطيتها للأهداف السلوكيّة، وأسلوب طريقة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) عرضت على عدد من السيدات المتخصصات والسادة المتخصصين في كليّة التربيّة للتحكيم، فتفضلوا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم التي كانت موضع اهتمام الباحثة .

تطبيق الاستبانة على العيّنة الاستطلاعيّة :

بعد موافقة إدارتي المدرستين ومُدرّستي المادة قبل نهاية البرنامج بدرس واحد في تاريخ ٢٠٠٩/٣/١٢ تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة من طلبة المجموعة التجريبيّة المؤلّفة من (٢٠) طالباً وطالبة من الصفّ الثامن ، للتحقّق من صحة بنود الاستبانة ووضوحها ، وفي أثناء التطبيق أجابت الباحثة عن بعض الاستفسارات البسيطة ، بعد ذلك صحّحت ما ورد خطأً في بعض البنود.

– ثبات الاستبانة :

لحساب معامل الارتباط (الثبات) قسّمت الباحثة بنود الاستبانة البالغ عددها (٢٤) بنداً إلى قسمين : قسم للبنود الفرديّة، وقسم للبنود الزوجيّة ، العلامة العظمى لكلّ قسم (٦٠) درجة ، وبعد تصحيح الاستبانة وتسجيل الدرجات تمّ حساب معامل الارتباط النصّفيّ لبنود الاستبانة وفق قانون بيرسون التالي : (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٨٩)

١ – ٦ مج فر٢

ر =

ن (ن ٢ – ١)

حيث يشير (ر) إلى معامل الارتباط .

(فر) الفرق بين رتبة الطالب في درجات البنود الفرديّة ورتبته في درجات البنود الزوجيّة.

(ن) عدد الطلبة الذين طُبِّقت عليهم الاستبانة .

وبتطبيق المعادلة السابقة تبيّن أنّ معامل الارتباط يساوي ٠،٦٥، إلا أنّ معامل الارتباط المحسوب بطريقة الشطر النصّفي يظهر ارتباط أحد نصفي البنود بالنصّف الآخر، وليس بنود الاستبانة كاملة ؛ لذا لا بدّ من تصحيح معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة باستخدام معادلة سبيرمان براون على النحو التالي:(مخائيل،٢٠٠٣ ، ٢٧١ - ٢٧٢)

$$ر_{١١} = \frac{٢ ر}{١ + ر} = \frac{٢ \times ٠،٦٥}{١ + ٠،٦٥} = ٠،٧٨$$

حيث يدلّ الرمز ر ١١ على معامل ثبات الاستبانة بكاملها، ويدلّ الرمز ر على معامل ثبات نصف الاستبانة. إذاً معامل ثبات الاستبانة كاملة هو(٠،٧٨)،وهو معامل ثبات جيد. وللتحقّق من أنّ معامل الارتباط دالّ إحصائيّاً تمّ حساب الدرجة التائيّة (ت) وهي مجموعة من الدرجات التي يكون متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) وتحسب من القانون الآتي : (طيوب ، ٢٠٠٨ ، ٢٥٥) .

ر

حيث ت =

$$١ - ر^٢$$

ن - ٢

٠،٧٨ ٠،٧٨

ت =

=

٢٠،٤٧ =

١ − ٠،٣١٣٦ ٠،٠٣٨١

٢٠ − ٢

وبالعودة إلى جدول القيم الحرجة لمعامل سبيرمان للرتب نجد عند درجة الحرية ١٨ قيمة (ت) عند مستوى الدلالة ٠،٠٥ تساوي ٠،٣٣٩ وهذه القيمة أقلّ بكثير من قيمة (ت) المحسوبة البالغة ٢٠،٤٧ ، وهذا يدلّ إحصائياً على ارتباط عال بين بنود الاستبانة ممّا يشير إلى ثبات الاستبانة ، والجدول (٥) يوضح ذلك :

الجدول(٥): معامل الارتباط والدلالة الإحصائيّة عند مستوى ٠،٠٥ لاستبانة الاتجاه

معامل ارتباط الاستبانة النصّفيّ	معامل ارتباط الاستبانة الكليّ	ت المحسوبة	ت الجدوليّة
٠،٦٥	٠،٧٨	٢٠،٤٧	٠،٣٣٩

من الجدول السابق يظهر أنّ الاستبانة تتمتع بثبات جيد .

تاسعاً– تقويم أدوات البحث: يجري تقويم أدوات البحث من خلال الدراسة الاستطلاعيّة، ويهدف إلى تحسين مكوّنات البرنامج : (المحتوى المعدّل ، والأهداف السلوكيّة ، وطريقة التدريس ، وأسلوب تقويم الأداء) ، وذلك بالكشف عن الثغرات وتجنّبها ، وقد اتبع في هذا التقويم التحكيم ، والتجريب الاستطلاعيّ .

التحكيم: عرض البرنامج التعليميّ بكلّ مكوناته على عدد من السيدات المتخصصات والسادة المتخصصين في كلّيّة التربيّة، وفي المعهد العالي للفنون المسرحيّة ؛ لإبداء آرائهم بسلامة إعداده، وتكامل أجزائه ، وصلاحيّة استخدامه للتدريس بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، واستدعت ملاحظات بعض السادة المحكّمين إدخال تعديلات طفيفة على بعض العبارات في الحوار لزيادة الإيضاح في الوصول إلى القاعدة الجزئيّة ، وأصبح البرنامج في شكله النهائيّ القابل للتطبيق كما في الملحق (٢) . كما عرضت **الأهداف السلوكيّة** لدروس المنصوبات على عدد من السيدات المتخصصات والسادة المتخصصين في كلّية التربيّة لإبداء آرائهم بسلامة الأهداف ومطابقتها لمحتوى دروس المنصوبات، وملاءمتها لمستويات بلوم المعرفيّة ، وصحة صوغها ، ووضوحها ، وقد أخذت الباحثة بالآراء الهامة ، وأجرت التعديل اللازم ، فأصبحت الأهداف السلوكيّة في شكلها النهائي كما في الملحق (٤) .

أما التجريب الاستطلاعيّ للاختبار التحصيليّ ، ولاستبانة الاتجاه فقد سبق ذكره .

في نهاية هذا الفصل تكون الباحثة قد بيّنت أدوات البحث ، والمحتوى ، وأسباب اختياره ، والتعديلات التي أدخلت على المحتوى ومسوغاتها ، والأهداف المقترحة ، وصوغ الأهداف السلوكيّة ، والأسس المعتمدة في تحديده ، وتحليل المحتوى المعدّل، وتحديد طريقة التدريس المتبعة في هذه الدراسة، وتصميم الوسائل التعليميّة ، وبناء الاختبار ، والتأكّد من صدقه وثباته ، وتحليل بنوده ، وإعداد استبانة الاتجاه ،والتأكّد من صدقها وثباتها.

الفصل السابع

التجريب النهائي وتحليل نتائجه

أولاً- عيّنة البحث.

ثانياً- تنفيذ التجريب النهائيّ.

-تطبيق الاختبار التحصيليّ القبليّ.

-اختبار الفرضية الأولى.

ثالثاً- تنفيذ الدروس.

رابعاً- تطبيق الاختبار التحصيليّ البعديّ.

-اختبار الفرضيات من الثانية إلى التاسعة.

خامساً- تطبيق الاختبار التحصيليّ المؤجّل.

-اختبار الفرضيات من عشر إلى سبع عشرة.

سادساً- تطبيق استبانة الاتجاه.

-نتائج الاستبانة.

-اختبار الفرضيتين الثامنة عشرة والتاسعة عشرة.

الفصل السابع

التجريب النهائيّ وتحليل نتائجه

بعد أن توافرت لدى الباحثة كلّ المعطيات التي تسمح بالتجريب النهائيّ في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعيّ لبعض أدوات البحث، وتحكيم السادة المتخصصين لبعضها الآخر، وما استدعى ذلك من إدخال تعديلات على أدوات البحث كاملة، وإعادة صوغها للتعديلات اللازمة في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعيّ ، وبعد أن أصبحت دروس المنصوبات في الشكل الذي يسمح باعتمادها في التجريب النهائيّ ،وصارت تجيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث : **ما شكل البرنامج المقترح لمسرحة بعض دروس النحو من (المنصوبات) في الصفّ الثامن ؟** بدأ التجريب النهائيّ مع بدء الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ م، ونُفّذ في الحصص المقررة في البرنامج لتدريس دروس المنصوبات: (المفعول به، والمفعول فيه ، والمفعول لأجله ، والمفعول المطلق ، والمستثنى بإلا ، والمستثنى بغير وسوى ، والحال ، والتمييز ، والمنادى)حسب جدول توزيع دروس مقرر(القواعد والإملاء والخط) على السنة الدراسيّة الذي أقرّته وزارة التربيّة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في نظام التدريس الصفّيّ المعتاد دون لفت النظر إلى أنّ الطلبة في ظروف تجريبيّة مصطنعة قد تؤثّر في نتائج التجريب، سار التجريب وفق الخطوات الآتية :

أولاً- عيّنة البحث :

١- اختيار عيّنة البحث:

المجتمع الأصلي للدراسة هو: طلبة الصف الثامن من الحلقة الثانية في التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، وهو الصف الذي تدرس فيه دروس المنصوبات في مقرر(القواعد والإملاء والخط) التي اختارتها الباحثة موضوعاً للدراسة،ولما كان من المتعذر على الباحثة أن تشمل دراستها جميع الطلبة؛ عمدت إلى اختيار عينات منهم بعد أن توصلت من خلال إحصاءات مديرية التربية في مدينة اللاذقية ٢٠٠٩ إلى معرفة أعداد طلبة الصف الثامن،وبعد أن حصلت على هذه المعلومات عرضتها على محكَمين في مجال الإحصاء(الملحق١)، فوجها الباحثة إلى الأسلوب المنهجي في اختيار العينة التي ستطبق عليها كلّ أداة من أدوات البحث.

تمت الإجراءات الإداريّة المطلوبة التي تسمح بموجبها مديريّة التربيّة في محافظة اللاذقية بإجراء التجريب النهائيّ ، وقد وافقت مديريّة التربيّة على أن يشمل التجريب أربعة مدارس من التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائيّة ، فأخذت أسماء المدارس الحكومية الرسمية في مدينة اللاذقية التي تحتوي الصفّ الثامن من قسم التخطيط والإحصاء في مديرية تربية اللاذقية ، وسجلت على قصاصات صغيرة من الورق أسماء مدارس الذكور على حدة والإناث على حدة ، ثمّ قامت بسحب قصاصتين من مدارس الذكور وقصاصتين من مدارس الإناث ، فكانت على الشكل الآتي :

سهيل أبو الشملات (إناث) ولؤي سليمة(إناث) ، وسليمان العجي (ذكور) وأنيس عباس (ذكور)، وتضمّ كلّ مدرسة من المدارس السابقة خمس شعب من الصفّ الثامن ، وقد اختارت الباحثة بالطريقة السابقة العشوائيّة نفسها مدرستين للتجريب الاستطلاعيّ في مشروع الزراعة هما: مدرسة سهيل أبو الشملات (إناث)، ومدرسة سليمان العجي (ذكور) ، ومدرستين في المشروع السابع لعيّنة البحث المؤلّفة من مجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة هما: لؤي سليمة (إناث) وأنيس عباس (ذكور) ، وأجرت الباحثة التجريب الاستطلاعيّ بعد أن اختارت بالطريقة العشوائيّة المنتظمة عشر طالبات من الشعبتين: الثانية والثالثة في مدرسة سهيل أبو الشملات، وعشرة طلاب من الشعبتين الأولى والرابعة في مدرسة سليمان العجي، فحدّدت الفاصلة ، وذلك بتقسيم عدد الشعبتين اللتين سحبت منهما العيّنة على عدد طلبة العيّنة فكانت الفاصلة للإناث = ٣٢ ÷ ١٠ = ٣ ، وبدأت بالرقم ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٣ .. وكذلك طلبة الذكور ، وقد تحقّقت الباحثة من أنّ المدارس الأربع تجمع فئات متنوعة من الطلبة في مدينة اللاذقية وضواحيها ؛ ممّا يمكّن من تعميم نتائج التحصيل الذي سيحرزونه في ختام التجريب النهائيّ.

٢- اختيار شعب العيّنة : استناداً إلى آراء المديرين والمديرات في المدارس المذكورة أعلاه من أنّ الطلبة موزعون على الشعب كافة في المدارس بنسب متساوية في مختلف مستويات التحصيل

السابقة (قوي ، وسط ، ضعيف) اتبعت طريقة القرعة العشوائيّة في اختيار شعب العيّنة ، وأسفر الاختيار عمّا يأتي :

الشعبة (الأولى و الثانية) : في مدرسة أنيس عباس للذكور .

الشعبة (الثانية والثالثة) :في مدرسة لؤي سليمة للإناث .

لإضفاء جو من الواقعيّة على شروط التجريب النهائيّ تعاملت الباحثة مع الطلبة (ذكوراً، وإناثاً) في ضوء واقع التوزيع المدرسيّ لهم على الشعب ، التي يضمّ كلّ منها طلبة من مستويات تحصيليّة متنوعة .

٣- تقسيم العيّنة إلى مجموعتين (تجريبيّة، وضابطة) : لجأت الباحثة إلى طريقة القرعة العشوائيّة أيضاً في تقسيم العيّنة ، فكتبت أرقام الشعب البالغة (٥) في كلّ مدرسة على قصاصات ورقيّة صغيرة ، الذكور على حدة، والإناث على حدة ، فسحبت واحدة من الإناث وواحدة من الذكور لتشكلا المجموعة التجريبيّة ، ثمّ سحبت من الإناث واحدة ومن الذكور واحدة ، فكانت المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) ، ونتج عن عملية القرعة اختيار ما يأتي :

المجموعة التجريبيّة :الشعبة الأولى في مدرسة أنيس عباس (ذكور) ، والشعبة الثانية في مدرسة لؤي سليمة (إناث) .

المجموعة الضابطة : الشعبة الثانية في مدرسة أنيس عباس (ذكور) ، والشعبة الثالثة في مدرسة لؤي سليمة (إناث) ، وأصبحت العيّنة في شكلها النهائيّ كما في الجدول (٦) .

الجدول (٦): العيّنة في شكلها النهائيّ :

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع

المجموعة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	
المدرسة	أنيس عباس	أنيس عباس	لؤي سليمة	لؤي سليمة	
الشعبة	الأولى	الثانية	الثانية	الثالثة	
العدد	٣٢	٣١	٣٤	٣٢	١٢٩

يبيّن الجدول السابق أنّ مجموع طلبة العيّنة (١٢٩) طالباً وطالبة، وأنّه يوجد تقارب في عدد طلبة الشعب ؛ فلا يؤثّر الفرق البسيط في العدد في اختيار القوانين الإحصائيّة ، وقد راعت الباحثة هذا الفرق لدى تحليل النتائج .

تلقّى أفراد المجموعة التجريبيّة دروس(المنصوبات)بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، ولأنّ الطريقة لا تحتاج إلى مدرّس ، بل إلى مشرف ، فقد أخذت الباحثة دور الحكم في تمثيل الأدوار ، وبالتالي أشرفت على سير العملية التعليميّة التعلُّميّة ، في حين تلقّى أفراد المجموعة الضابطة دروس (المنصوبات) نفسها بالطريقة المتبعة في مقرر (القواعد والإملاء والخط) حالياً في مدارسنا ، وهي في الأعم والأغلب الطريقة المعدّلة.

تشترك المجموعتان(التجريبيّة ، والضابطة) في أثناء التعلّم في : محتوى القواعد النحويّة، وفكرة النصّ المساعد ، وتختلفان في : التعديل الذي أجرته الباحثة على النصّ ، وتنظيم الجمل المأخوذة من النصّ المساعد ، وصوغها بطريقة تمثيل الأدوار ، ودور المدرّس، ودور الطلبة، والتقنيات والوسائل التعليميّة المستخدمة، وطريقة طرح السؤال، والتقويم، والاختبار ، وقد تختلفان في تحديد الأهداف السلوكيّة لكلّ درس من دروس المنصوبات ؛ لأنّ الباحثة لم تضطلع على تحضير دروس المدرسات والمدرسيّن الذين يدرّسون النحو في مقرر(القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن .

٤- إعداد متطلبات التجريب : تطلّب الإعداد للتجريب النهائي أن تقوم الباحثة بعدد من الإجراءات التمهيديّة ، وهي :

إعداد المكان: طُبّق التجريب النهائيّ في غرف الصفّوف الخاصة بالشعب الأربع ، وجرت التعديلات التالية على شعبتي المجموعة التجريبيّة :

تقسيم الصفّ إلى مجموعتين : (أ ، ب) ، وترتيب المقاعد بشكل صندوق مفتوح باتجاه السبورة لاستخدام الفراغ الناتج عن ترتيب المقاعد مسرحاً لتمثيل الأدوار في غرفة الصفّ، وتمكّين جميع الطلبة من مشاهدة الممثّلين من دون إزعاج .

أجريت تجربة على مشهدين من مشاهد الدرس الأول في شعبة الإناث التجريبيّة؛ لضبط الزمن، ومعرفة ما إذا كان الوقت المخصّص للحصة الدرسية كافياً لعرض مشاهد الدرس كاملة والتقويم البنائيّ والتقويم النهائيّ، وتبيّن أنّه لن يكفي إذا استخدمت الباحثة السبورة لكتابة القاعدة ، فاعتمدت كتابة كلّ قاعدة جزئيّة على بطاقة كرتونيّة قياس (A4) بخطّ عريض واضح ، وتعليقها على يسار السبورة من الأعلى إلى الأسفل بالتسلسل حتّى تكتمل قاعدة الدرس .

لقاء مدرستي المجموعة الضابطة والتنسيق معهما: التقت الباحثة مدرستي المجموعة الضابطة بشعبتيها (الذكور والإناث)في مدرستي: أنيس عباس ، ولؤي سليمة ، ودار الحديث حول الطريقة التي تتبعانها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة، فتبيّن أنّها (الطريقة المعدّلة) .

طلبت الباحثة إلى الزميلتين المدرّستين أن تستمرا في طريقتهما في تدريس دروس (المنصوبات) في الحصص المخصّصة لدروس النحو وفق الخطة التي وضعتها وزارة التربيّة لتتمكّن من إجراء الاختبار التحصيليّ في دروس المنصوبات للشعب الأربع (التجريبيّة والضابطة) في وقت متقارب .

تهيئة طلبة المجموعة التجريبيّة: أعدت الباحثة الطلبة لتقبّل الطريقة الجديدة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) ، من دون أن يشعروا بخضوعهم للتجريب استبعاداً " لاحتمال تعرّضهم لتأثير (هوثورن) ، وهو نوع من ردود الفعل الناتجة عن معرفة المشاركين في الدراسة ، بأنّهم مشتركون في تجربة أو شعورهم بطريقة أو بأخرى بأنّهم يتلقون اهتماماً خاصاً "(Barbar and Silverفي قسيس، ٢٠٠٠ ، ٢٠٣) ، قد يؤثّر في نتائج التجريب ، ويقلل من موثوقية النتائج التي يسفر عنها البحث .

احتوت عمليّة إعداد طلبة المجموعة التجريبيّة الإجراءات الآتية :

-إبلاغ الطلبة بتغيير طريقة تقديم دروس النحو في بداية الفصل الثاني ، ودعوتهم لتحضير أنفسهم ؛ ليكونوا فاعلين في الدرس ومتفاعلين على مسرح الصفّ في تمثيل الأدوار التي توكل إليهم ، واختبار قدراتهم ومواهبهم في أداء تلك الأدوار ؛ ليحصلوا على المعلومات بطريقة مسليّة وجذّابة بعيدة عن الملل والشرود ، بلغة عربيّة سليمة من الخطأ والركاكة .

دعت الباحثة الطلبة في هذا الإطار إلى ضرورة اشتراك الجميع ممثّلين ومشاهدين في فعاليات عمليّة التعلّم ؛ لتتحقّق الفائدة والمتعة للجميع .

- تعريفهم بأنواع المسرحة التي اتبعتها الباحثة في دروس (المنصوبات) فيما يتعلّق بالنصّ المساعد لدرس القواعد .

-وضعهم في صورة أنواع الوسائل والتقنيات التي سيتمّ استخدامها في أثناء تقديم الدرس.

أبلغت المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) : أنّ مختلف الاختبارات التي تجري على هامش تعلّمهم دروس (المنصوبات) لن يكون لها تأثير على درجات الأعمال التي يتقرر في ضوئها تحصيلهم في قواعد اللّغة العربيّة ، وقد تسيء هذه التعليمات إلى المشاركة والاهتمام، لكنّ الباحثة تعتقد أنّ هذا الإجراء ضروري ؛ لأنّ الظروف المدرسيّة السائدة تتطلّب ذلك انطلاقاً من وحدة التعامل مع الشعب كافة في المدرسة الواحدة فيما يتعلّق بترتيبات تطبيق المذاكرات والامتحانات السنويّة المقررة ، التي تعطى فيها فرص متساوية من حيث مستوى الاختبارات ، وتوقيتها ، وطبيعة أسئلتها .

ثانياً– تنفيذ التجريب النهائي: مرّ تنفيذ التجريب النهائيّ بالمراحل الآتية :

١– تطبيق الاختبار التحصيليّ القبليّ: طُبق هذا الاختبار على شعب المجموعتين(التجريبيّة والضابطة) في التواريخ المبيّنة في الجدول (٧) الآتي:

الجدول (٧) : تأريخ تطبيق الاختبار التحصيليّ القبليّ .

الجنس	الذكور		الإناث	
المجموعة	تجريبيّة	ضابطة	تجريبيّة	ضابطة

التاريخ	٢٠٠٨/١٢/٢٤	٢٠٠٨/١٢/٢٤	٢٠٠٨/١٢/٢٥	٢٠٠٨/١٢/٢٥

يبيّن الجدول السابق أنّ الاختبار القبليّ طُبّق على المجموعتين في أوقات متقاربة ، لا تسمح للطلبة بتسريب الأسئلة من مدرسة إلى أخرى ، وكان هدف الباحثة من تطبيق الاختبار التحصيليّ القبليّ تعرّف مستوى تحصيل الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة) في دروس (المنصوبات) قبل تدريسهم تلك الدروس.

قامت الباحثة بالإشراف على تطبيق هذا الاختبار في الشعب الأربع لعيّنة الدراسة؛ لتوحيد ظروف تطبيقه ، والتنبيه إلى التوجيهات في الصفّحة الأولى من الاختبار والتي تلخّصت بضرورة قراءة تعليمات الاختبار بتمعّن ، والاعتماد على النفس في الإجابة عن الأسئلة ، والابتعاد عن سبل الغش؛ لأنّ الهدف من هذا الاختبار تعرّف مستوى الطلبة في دروس المنصوبات. وإجابات الطلبة ستكون موضع اهتمام الباحثة مهما اختلفت وتنوّعت، كما وجّهت الباحثة الطلبة إلى أهمّيّة عدم ترك أيّ سؤال دون إجابة في إطار معارفهم وقدراتهم .

– اختبار الفرضية الأولى :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار القبليّ .

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيليّ (القبليّ) صححت بنوده وفق السلّم الذي وضع لتلك البنود في الملحق(٩)، وأدرجت درجات الطلبة لهذا الاختبار في الملحق (٦) ، وبعد استبعاد الموات التجريبيّ في المجموعتين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة (٤٨،٧٨) ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٥،٢٣).

الجدول(٨): متوسط درجات الطلبة في شعب المجموعتين(التجريبيّة والضابطة)

للاختبار التحصيليّ القبلي.

الجنس	الذكور	الإناث

المجموعة	التجريبيّة	الضابطة	التجريبيّة	الضابطة
متوسط الدرجات من مئة	٤٧،٨٣	٤٣،١	٤٩،٧٣	٤٧،٣٦

للتحقّق من أنّ طلبة كلّ من المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) انطلقوا من مستوى تحصيليّ واحد كشرط لسلامة التجريب كان لا بدّ من معرفة ما إذا كانت توجد فروق فرديّة ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجاهما تدلّ على اختلاف في هذا المستوى، فطبّق الاختبار (ت) ستودنت الإحصائيّ ، والجدول(٩) التالي يبين ذلك:

الجدول (٩): اختبار ت ستودنت لدراسة الفروق الفرديّة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبليّ :

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة المحسوبة	دلالة الفرق
ضابطة (ذكوراً وإناثاً) /قبلي	٦١	٤٥،٢٩	١٩٤،٦١	١،٣٦١	١،٦٥٧	٠،٠٨٧	غير دالّ
تجريبية (ذكوراً وإناثاً) /قبلي	٦٤	٤٨،٨٤	٢٣٠،٨٠				

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة البالغ (٤٨،٨٤) والمجموعة الضابطة البالغ (٤٥،٢٩) متقاربان ، كما أنّ ت المحسوبة والبالغة (١،٣٦١) أصغر من ت الجدوليّة البالغة (١،٦٥٧) ، ومستوى الدلالة المحسوبة البالغ (٠،٠٨٧) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ خمسة بالمئة(٠،٠٥) .

القرار : تقبل الفرضية الأولى القائلة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار / القبليّ / ، وهذا يدلّ على تكافؤ المجموعتين ؛ لذا فإنّ الفروق التي تظهر في الاختبار التحصيليّ / البعديّ / الذي يطبّق بعد الانتهاء من تعلّم دروس المنصوبات تفسّر العوامل المتعلّقة

بمتغيّري طريقة التدريس : (طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) ،وحسب الجنس (ذكوراً وإناثاً) . كما أنّ الرسم البياني في الشكل (١) يظهر هذا التكافؤ .

الشكل (١):يبيّن تقارب المستوى التحصيليّ للمجموعتين: (الضابطة والتجريبيّة)في الاختبار القبليّ

يظهر الشكل (١) أنّ المجموعتين : (التجريبيّة والضابطة) متقاربتان في المستوى التحصيليّ.

ثالثاً– تنفيذ الدروس : نُفّذت دروس المنصوبات المعدّلة وفق طريقة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) في ظروف مدرسيّة وصفّيّة في إطار الجدول الأسبوعي لتوزيع الدروس المعتمد في كلّ مدرسة من مدارس التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية)، أي بمعدل حصتين درسيتين لكلّ درس من دروس المنصوبات (المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول المطلق ، والاستثناء بإلا ، والحال ، والتمييز ، والنداء) ، وحصة درسيّة واحدة لدرسي (المفعول لأجله ، والمستثنى بغير وسوى) ، فتطلّب تنفيذ دروس المنصوبات كافة ست عشرة حصة درسيّة لذكور المجموعة التجريبيّة ، وست عشرة حصة درسيّة لإناث المجموعة التجريبيّة ، ويكون عدد الحصص الدرسية التي نفّذتها الباحثة (٣٢) حصة درسيّة للإناث والذكور ، امتدّت من ٢٠٠٨/١٢/٢٥ في الشعبة التجريبيّة للذكور إلى ٢٠٠٩/٣/٢٦ ، ومن ٢٠٠٨/١٢/٢٦ في الشعبة التجريبيّة للإناث إلى ٢٠٠٩/٣/٢٧ ، وفي خلال ذلك كان يجري تنفيذ دروس المنصوبات ذاتها في الشعبتين الضابطتين بالطريقة الشائعة (المعدّلة).

لوحظ في البداية اندفاعاً متواضعاً من بعض الطلبة للمشاركة في تمثيل الأدوار، كما أبدى أغلب طلبة المجموعة التجريبيّة تحفّظاً اتجاه الطريقة الجديدة ، وكان التفاعل مع فئة قليلة من الطلبة ذوي التحصيل العالي السابق والشخصية المنفتحة ، وبعد أن مرّ الدرس الأول من دروس المنصوبات ، وحُلّت الوظيفة البيتيّة في الحصة التالية من درس القواعد ، وشرعت الباحثة توزع الأدوار على الطلبة استعداداً للدرس الثاني ، كانت المفاجأة بأنّ أغلب الطلبة رفعوا أيديهم وصاحوا مطالبين بإسناد أدوار إليهم على مسرح الصفّ ، أو للمشاركة من داخل الجمهور المُشاهد في الصفّ ، فأشركت عدداً من الطلبة ممّن لم يشاركوا في الدرس الأول، ووعدت الآخرين بإعطائهم أدواراً في الدروس القادمة ، وسمحت لمن وثقت بقدرتهم اللفظيّة واللغويّة بإضافة بعض الكلمات التي تناسب الفكرة النحويّة في الحوار ، وكان لذلك أثر بالغ في إمتاع الطلبة ، كما أثنت الباحثة على الطلبة الذين أجادوا تمثيل أدوارهم بعبارات تشعرهم بأهميّتهم وإتقانهم للدور وإبلاغهم للفكرة ؛ لأنّ في ذلك تحفيزاً للمتابعة والإبداع في استخدام الطريقة .

وقد نوّعت الباحثة في استخدام تقنيات التعليم ، والانتقال بمرونة من تقنية إلى أخرى حسب ما استدعته مشاهد الدرس من بطاقات كتبت عليها العبارات التي يدور الحوار حولها للوصول إلى القاعدة الجزئيّة التي بدورها كتبت على بطاقة كرتونية ؛ لتعلّق على السبورة ، وآلة للتصوير (فيديو)، وحاسوب محمول لعرض اللقطات التي أُخذت بآلة التصوير على الطلبة؛ ليشاهدوا ما قدموه من عروض ، ويستطيعوا الاستفادة من ذلك، وكانت الباحثة تختم كلّ درس بالإجابة عن الاستفسارات، وتكليف الطلبة بحلّ الوظيفة البيتيّة .

رابعاً– تطبيق الاختبار التحصيليّ البعديّ : بعد الانتهاء من تدريس دروس المنصوبات للمجموعتين (التجريبيّة والضابطة) طبّق الاختبار التحصيليّ/البعديّ/ على أفراد المجموعتين ؛ للوقوف على تحصيل الطلبة في نهاية الدراسة ، ومقارنته بتحصيلهم في الاختبار التحصيليّ القبليّ،ثمّ الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته .

جرى تطبيق الاختبار التحصيليّ البعديّ بإشراف الباحثة على جميع شعب عيّنة الدراسة في تواريخ متقاربة كما هو في الجدول (١٠) :

الجدول (١٠) : تواريخ تطبيق الاختبار ,التحصيليّ /البعديّ/على المجموعتين (التجريبية والضابطة) .

الجنس	الذكور		الإناث	
المجموعة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة
التاريخ	٢٠٠٩/٣/٢٦	٢٠٠٩/٣/٢٦	٢٠٠٩/٣/٢٧	٢٠٠٩/٣/٢٧

من الجدول السابق يتضح أنّ الاختبار التحصيليّ البعديّ جرى للمجموعتين بوقت متقارب منعاً لتسرّب الأسئلة .

– اختبار الفرضية الثانية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار البعديّ .

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيليّ البعديّ ، صححت بنوده وفق السلّم ذاته الذي استخدمته في تصحيح الاختبار التحصيليّ القبليّ، وبعد استبعاد الموات التجريبيّ بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الجنسين (٦٠،٦٥)درجة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة من الجنسين (٧٠،١٨)درجة ، أما متوسط الدرجات لكلّ شعبة على حدة ، فكانت كما هي في الجدول (١١) :

الجدول(١١):متوسطات درجات الطلبة في شعب المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)في الاختبار التحصيليّ البعديّ .

الجنس	الذكور		الإناث	
المجموعة	التجريبيّة	الضابطة	التجريبيّة	الضابطة
متوسط الدرجات من مئة	٦٧	٥٥،٣	٧٤،٣٢	٦٦،٥

كما طبّق اختبار (ت) استودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ البعديّ ، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (١٢) :

الجدول (١٢) : الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار التحصيليّ البعديّ للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة:

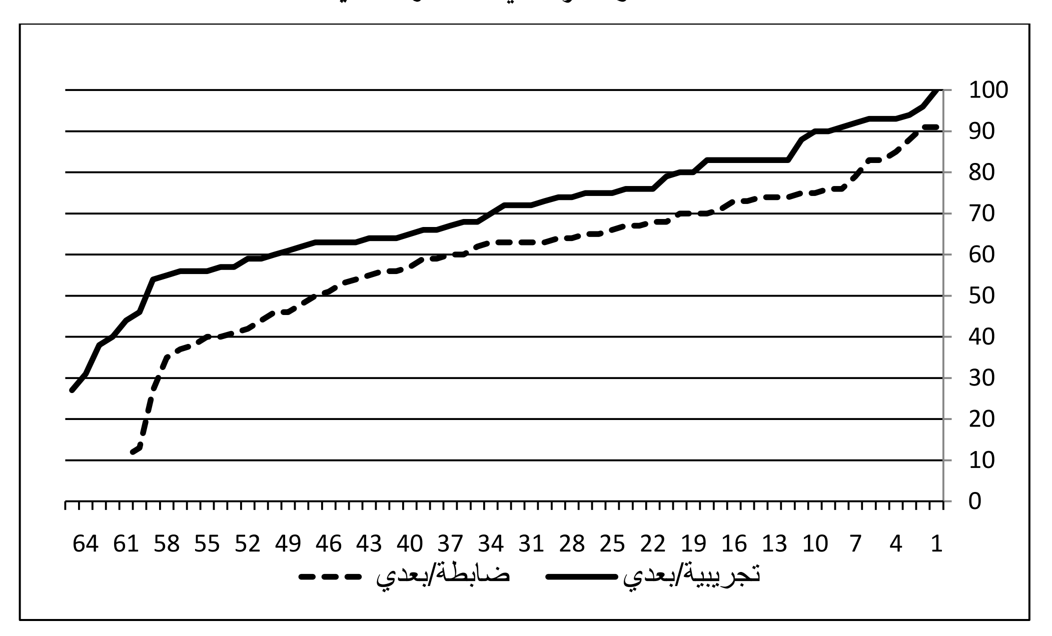
المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة (ذكوراً وإناثاً)/بعدي/	٦١	٦٠،٦٥	٢٨٩،٥٦	٣،٢٣٦	١،٦٥	٠،٠٠٠٧	دال لصالح التجريبيّة	٠،٢٠
تجريبية(ذكوراً وإناثاً) /بعدي/	٦٥	٧٠،١٨	٢٥٤،٧٤					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (٦٠،٦٥)درجة أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة البالغ (٧٠،١٨) درجة في الاختبار البعديّ ، وهذا الفرق دالّ لصالح المجموعة التجريبيّة ؛ لأنّ (ت) المحسوبة والبالغة (٣،٢٣٦) أكبر من(ت) الجدوليّة البالغة(١،٦٥٧)،وقيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة٠،٠٠٠٧ أقلّ من قيمة مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ خمسة بالمئة (٠،٠٥). ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر وبلغت قيمته (٠،٣٠) ، وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في تحصيل الطلبة ،لكنّه متوسط، ويدلّ على فاعليّة البرنامج ، ونكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ، وهو : **ما مدى فاعليّة البرنامج المقترح في مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟**

القرار : ترفض الفرضية الثانية القائلة : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ)؛ لوجود دلالة

إحصائيّة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيّة لصالح المجموعة التجريبيّة، ممّا يدلّ على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس القواعد النحويّة ، وتقبل الفرضية البديلة : **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً)في الاختبار البعديّ** . والشكل البياني (٢) يوضح هذا الفرق بين المجموعتين السابقتين .

الشكل (٢):رسم بياني يوضّح الفرق في مستوى التحصيل بين المجموعتين: الضابطة والتجريبيّة في الاختبار البعديّ



يوضّح الرسم البياني في الشكل (٢) أنّ هناك فرقاً واضحاً في المستوى التحصيليّ من أضعف الدرجات إلى أعلاها؛ ممّا يدلّ على الأثر الواضح لمسرحة المنهج في رفع مستوى التحصيل لدى المجموعة التجريبيّة.

– اختبار الفرضية الثالثة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

في مستوى التذكّر بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الجنسين (٧،٩٩) درجة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة من الجنسين(٨،٤١)درجة، كما في الجدول(١٣) :

الجدول(١٣) :متوسط درجات الطلبة في شعب المجموعتين: (الضابطة والتجريبيّة)

في الاختبار التحصيليّ البعديّ في مستوى التذكّر:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من٩	٨،٤١	٧،٩٩

كما طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ البعديّ لمستوى التذكّر، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (١٤) :

الجدول (١٤) : الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة (ذكوراً وإناثاً) /بعدي/	٦١	٧،٩٩	١،٩٣٧	١،٩٨٥	١،٩٨٣	٠،٠٢٤	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،١٩
تجريبية (ذكوراً وإناثاً) /بعدي/	٦٤	٨،٤١	٠،٨٦١					

يبيّن الجدول (١٤) أنّ هناك فرقاً بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر وهذا الفرق دالّ لصالح التجريبيّة؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (١،٩٨٥) أكبر من (ت)

الجدوليّة البالغة(١،٩٨٣)،وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(٠،٠٢٤) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث البالغ خمسة بالمئة(٠،٠٥). ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته (٠،١٩) ، وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في التحصيل ، لكنّه ضعيف ؛ لأنّه أقلّ من (٠،٣٠) .

القرار: ترفض الفرضية الثالثة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ، وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.**

– اختبار الفرضية الرابعة:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.

في مستوى الفهم بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الجنسين(٨،٧١)درجة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة من الجنسين(٨،٩٢)درجة، كما في الجدول(١٥):

الجدول(١٥) :متوسطات درجات الطلبة في شعب المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)

في الاختبار التحصيليّ البعديّ في مستوى الفهم

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من١٠	٨،٩٢	٨،٧١

كما طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في

الاختبار التحصيليّ البعديّ لمستوى الفهم، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (١٦) :

الجدول (١٦) : الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة (ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦١	٨،٧١	٢،٣٠٣	٠،٩١٣	١،٩٨٢	٠،١٨١	غير دالّ	
تجريبية (ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦٤	٨،٩٢	١،١٨١					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في مستوى الفهم البالغ(٨،٧١) يقترب كثيراً من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة البالغ (٨،٩٢) ،كما أنّ ت المحسوبة (٠،٩١٣) أقلّ من ت الجدوليّة (١،٩٨٢) ، وأنّ قيمة مستوى الدلالة (٠،١٨١) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ (٠,٠٥) ، وهذا يبيّن أنّه لا فاعليّة تستحق أن تذكر للبرنامج في هذا المستوى ، ولأنّه من المستويات الدنيا في التفكير يمكن أن يتحقّق بأيّة طريقة .

القرار: تقبل الفرضية الرابعة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.

- اختبار الفرضية الخامسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.

في مستوى التطبيق بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الجنسين (٨،٣٩) درجة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة من الجنسين (٩،٦٤)درجة، كما في الجدول (١٧) :

الجدول(١٧) :متوسطات درجات الطلبة في شعب المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة) في الاختبار البعديّ في مستوى التطبيق:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من١٢	٩،٦٤	٨،٣٩

وطبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) لمستوى التطبيق،فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول(١٨) :

الجدول (١٨) : الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة (ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦١	٨،٣٩	٤،٦٢٥	٣،١١٨	١،٩٧٩	٠،٠٠١	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،١٥
تجريبيّة (ذكور	٦٤	٩،٦٤	٥،٥١٣					

وإناثاً) /بعديّ/								

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في مستوى التطبيق (٨،٣٩) أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة (٩،٦٤) ، وأنّ ت المحسوبة (٣،١١٨) أكبر من ت الجدوليّة (١،٩٧٩) ومستوى الدلالة المحسوبة (٠،٠٠١)أصغر من مستوى الدلالة المعتمد خمسة بالمئة (٠،٠٥) ،ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته (٠،١٥) ، وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في التحصيل ، لكنّه ضعيف ؛ لأنّه أقلّ من (٠،٣٠) .

القرار: ترفض الفرضية الخامسة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ، وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.**

– اختبار الفرضية السادسة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل، والتركيب، والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.

في المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم) بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة من الجنسين (٣٥،٩٦) ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبيّة من الجنسين (٤٤،٠٨) في الاختبار البعديّ كما في الجدول (١٩) :

الجدول(١٩):متوسطات درجات الطلبة في شعب المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)في المستويات العليا:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من٦٩	٤٤،٠٨	٣٥،٩٦

كما طبّق اختبار(ت)ستودنت على المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) للمستويات العليا، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (٢٠) :

الجدول (٢٠) : الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار التحصيليّ (البعديّ) للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة(ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦١	٣٥،٩٦	٤،٦٢٥	٣،٧٢٩	١،٩٧٩	٠،٠٠٠١	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،٣٢
تجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦٤	٤٤،٠٨	٥،٥١٣					

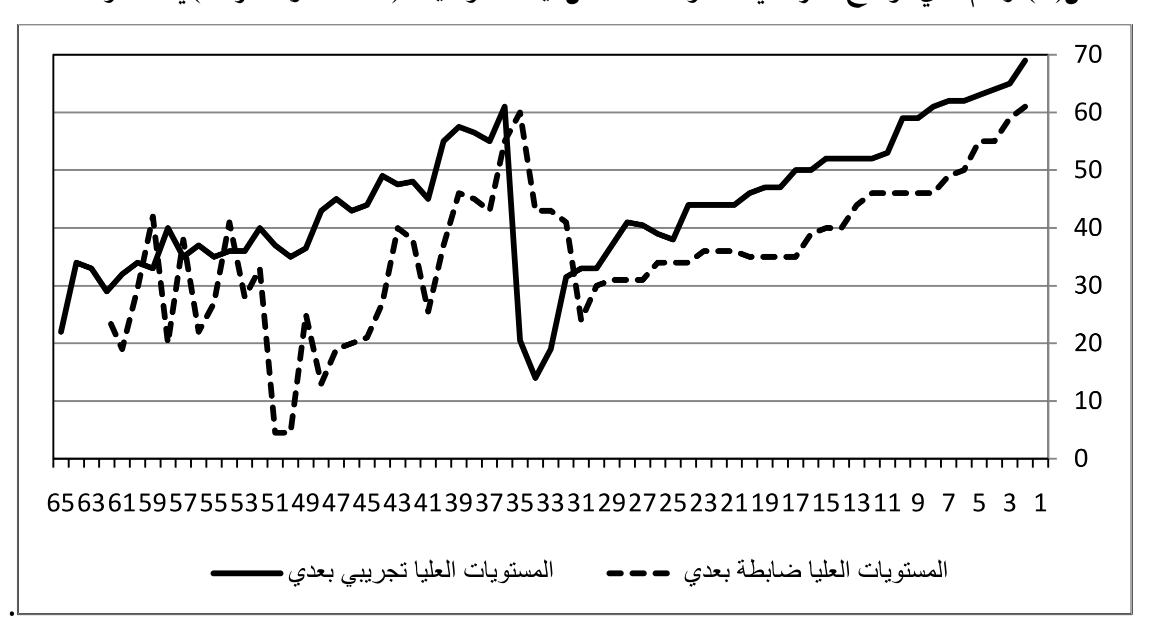
يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في المستويات العليا (٣٥،٩٦) أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة (٤٤،٠٨) ، وأنّ ت المحسوبة (٣،٧٢٩) أكبر من ت الجدوليّة (١،٩٧٩)ومستوى الدلالة المحسوبة (٠،٠٠٠١)أصغر من مستوى الدلالة المعتمد خمسة بالمئة (٠،٠٥) ،ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر، وبلغت قيمته (٠،٣٢) ، وهذا يدلّ على أثر البرنامج في التحصيل ، وهو أثر متوسط ؛ لأنّه أكبر من (٠،٣٠) .

القرار: ترفض الفرضية السادسة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ. وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً**

وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ.

والرسم البياني في الشكل (٣) يوضّح هذا الفرق.

الشكل(٣):رسم بيانيّ يوضّح الفرق في مستوى التحصيل بين المجموعتين: (الضابطة والتجريبيّة)في المستويات العليا



يوضّح الشكل السابق أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في المستويات العليا للتفكير في الاختبار البعديّ ، ويظهر الفرق واضحاً من أدنى مستوى درجات التحصيل إلى أعلى مستوياته ، وهذا يوضّح فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تحصيل الطلبة في المستويات العليا للتفكير ، ممّا يؤكّد أثر البرنامج في مستوى التحصيل حيث بلغ حجم الأثر في المستويات العليا في الاختبار البعديّ (٠،٣٢) ، وهو أثر متوسط؛ لأنّه فوق(٠،٣٠).

–اختبار الفرضية السابعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (الذكور والإناث) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من الشعبتين في الاختبار التحصيليّ (البعديّ)، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقمية المبيّنة في الجدول (٢١):

الجدول(٢١):الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار التحصيليّ البعديّ للمجموعة التجريبيّة شعبة الذكور وشعبة الإناث :

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
الذكور التجريبيّة /بعديّ/	٣٠	٦٧	١٣٣،٩٣	٢،٠٣٠	١،٦٧١	٠،٠٢٣	دالّ لصالح الإناث	٠،٢٥
الإناث التجريبيّة /بعدي/	٣٤	٧٤،٣٢	٢٩٠،٣٤					

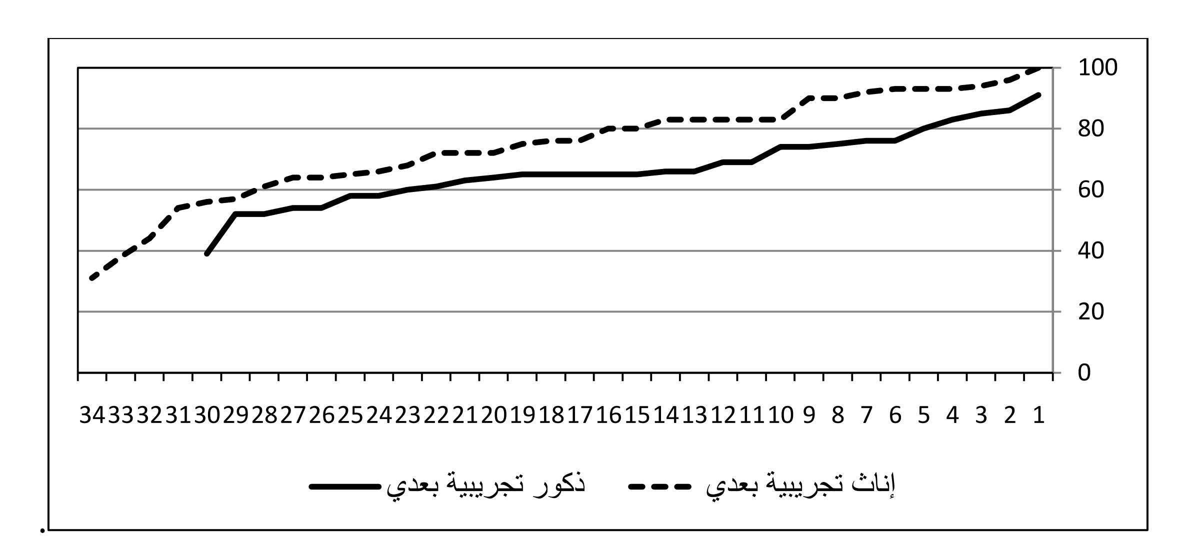
يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة للذكور البالغ (٦٧) أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة للإناث البالغ (٧٤،٣٢) في الاختبار التحصيليّ / البعديّ / ، وهذا الفرق دالّ لصالح الإناث ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (٢،٠٣٠) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة (١،٦٧١)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(٠،٠٢٣) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث البالغ خمسة بالمئة(٠،٠٥)، والسبب في ذلك قد يعود إلى التهيؤ لاستقبال المعارف والمعلومات عند إناث التجريبية بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار؛ لأنّ " التهيؤ يحدد

اتجاه الفرد عند انتقاء وتنظيم الوسائل الإدراكية والانفعالية والمعرفية ، وهو شكل من التوقع للتعلّم اللاحق، مما يسمح للمتعلّم باستنفار قواه المختلفة والقيام بالتحضيرات المناسبة ،وهذا بدوره يستبعد عنصر المفاجأة، ويدرأ عن المتعلّم مختلف أشكال التوتر والقلق الناجمة عنها ، ويجعله أقل عرضة للفشل والإحباط إضافة إلى أنّ التهيؤ المسبق ينمّي الاتجاه الإيجابي نحو العمل ، ويزيد الثقة بالنفس" (منصور، ١٩٩١، ٢٩٠) ، ولعل ذلك قد أدى إلى زيادة التحصيل للإناث، أكثر مما هو لدى الذكور الذين لم يهتموا بالتهيؤ للتعلّم بالطريقة ، و لم يتمتعوا بالهدوء بل كانوا يثيرون الضجة ،ويكثرون من الكلام الجانبيّ؛ ممّا يفوّت على الطالب بعض المعلومات الهامة وهذا يؤثّر في مستوى التحصيل. وهنالك عوامل أخرى تساعد على انتقال المعلومات إلى المتعلم ذكرها منصور ،وهي: النشاط الإدراكي وفاعلية التميّز، والذكاء والقدرات الطائفية، والحاجات والدوافع، ومستوى الطموح..

ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، وبلغت قيمته (٠،٢٥)، وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في التحصيل، ولكنّه ضعيف؛ لأنّه أقلّ من (٠،٣٠) .

القرار : ترفض الفرضية السابعة القائلة : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ، **وتقبل الفرضية البديلة : يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ**. والرسم البياني في الشكل (٣) يوضّح الفرق بين تحصيل مجموعة الذكور التجريبيّة ومجموعة الإناث التجريبيّة .

الشكل (٤):رسم بياني يبين الفرق بين مستوى تحصيل ذكور التجريبيّة وإناثها في الاختبار البعديّ.



يوضّح الشكل (٤) الفرق بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار التحصيليّ البعديّ لصالح الإناث، وقد يعزى هذا الفرق في مستوى التحصيل لدى إناث التجريبيّة إلى انسجام الإناث مع تغيير طريقة التدريس التقليديّة، وإقبالهن على طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار التي تلبي الحاجات والميول عند الطلبة ، وتساير التطور العلميّ في سرعة الحصول على المعلومة واستخدام التقنيات الحديثة في ذلك، وانتشار الهدوء بين الطالبات كان له أثر إيجابي في مستوى التحصيل؛ لأنّ مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار من الطرائق الفعّالة التي تعتمد التفكير في الوصول إلى المعارف والمعلومات " المحاكاة تعنى بأنواع التفكير التي تجعل من هذه الطريقة طريقة تعلّم يمارسها الطالب" (سليمان،٢٠٠٩ ، ٣٢٨) ،والتفكير يحتاج إلى الهدوء الذي تمتّعت به إناث التجريبيّة، أمّا ذكور التجريبيّة فإنّ عدداً كبيراً منهم لم يتّصف بالهدوء ، وهذا ما قد يفسر تفوّق إناث التجريبيّة عليهم.

– اختبار الفرضية الثامنة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور في المجموعة التجريبيّة ودرجات الذكور في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة) للذكور في الاختبار البعديّ لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ شعبة منهما ، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة في الجدول (٢٢) :

الجدول (٢٢): الفرق بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة وذكور المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيليّ (البعديّ)

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ذكور الضابطة/ بعديّ/	٣٠	٥٥،٣	٣٦٠،٤٢	٢،٨٨	١،٦٧	٠،٠٠٢	الفرق دالّ لصالح التجريبيّة	٠،٣٥
ذكور التجريبيّة/ بعديّ /	٣٠	٦٧	١٣٣،٩٣					

يوضّح الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة للذكور البالغ(٥٥،٣)أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة للذكور البالغ(٦٧)، وهذا الفرق دالّ لصالح المجموعة التجريبيّة ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة(٢،٨٨) أعلى من (ت) الجدوليّة البالغة(١،٦٧)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(٠،٠٠٢) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث البالغة خمسة بالمئة (٠،٠٥) . ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته(٠،٣٥)، وهذا يدلّ على أثر البرنامج في تحصيل الطلبة، وهو أثر متوسط .

القرار : ترفض الفرضية الثامنة القائلة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور في المجموعة التجريبيّة ودرجات الذكور في المجموعة الضابطة في الاختبار (البعديّ) ، وتقبل الفرضية البديلة : **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور في المجموعة التجريبيّة ودرجات الذكور في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .**

والشكل (٥) يوضّح الفرق بين درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات ذكور المجموعة الضابطة .

الشكل(٥): رسم بيانيّ يبين الفرق بين درجات ذكور التجريبيّة وذكور الضابطة.



يوضّح الشكل (٥) أنّ مستوى التحصيل لدى ذكور المجموعة التجريبيّة أعلى من مستوى التحصيل لدى ذكور المجموعة الضابطة ، هذا الفرق يبدو واضحاً عند المستوى الأدنى وحتّى نصف الوسط في المجموعتين ،وهذا يؤكّد فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس النحو لهذه الشريحة من الطلبة ،لكنّ الفرق يقلّ بعد ذلك ، ويتقارب المستويان كثيراً بين الدرجة (٨٠)والدرجة(٩٠)، وهذا يبين فاعليّة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار لدى المستوى الضعيف، والوسط أيضاً .

–اختبار الفرضية التاسعة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الإناث في المجموعة التجريبيّة ودرجات الإناث في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على إناث المجموعة الضابطة ، وإناث المجموعة التجريبيّة لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ شعبة منهما في الاختبار التحصيليّ (البعديّ)، فجاءت النتائج وفق المعطيات المبيّنة في الجدول (٢٣).

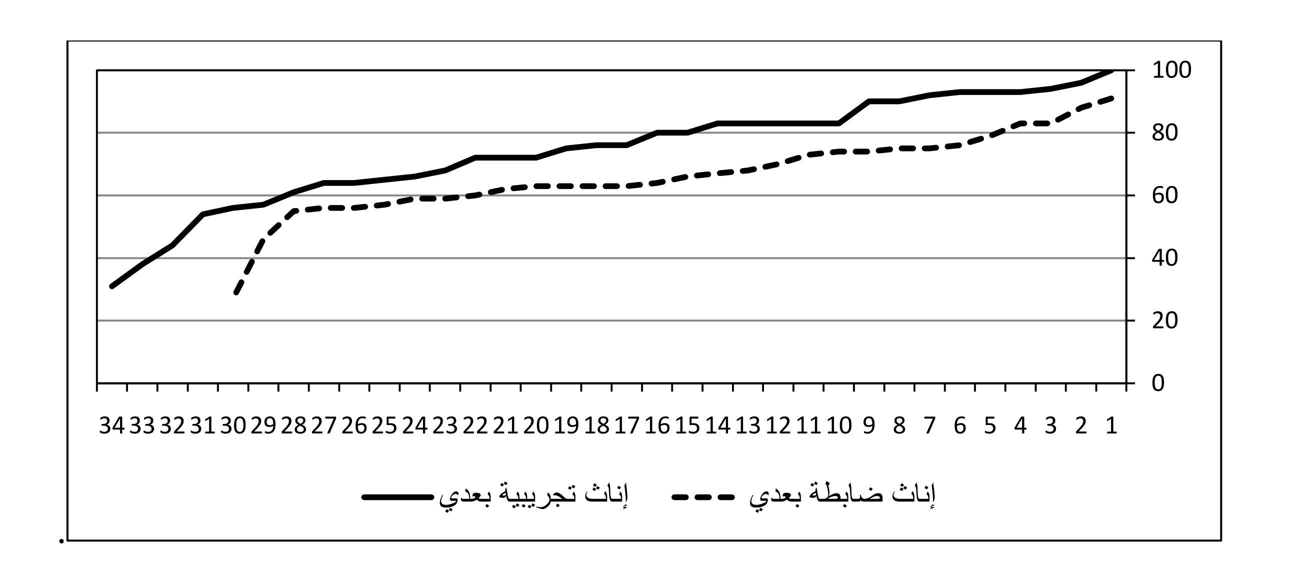
الجدول (٢٣) : الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار (البعديّ) لإناث المجموعة الضابطة وإناث المجموعة التجريبيّة.

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
مجموعة ضابطة إناث /بعديّ/	٣٠	٦٦،٥	١٦٦،٢٥	٢،٠٤	١،٦٦	٠،٠٢	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،٢٥
مجموعة تجريبية إناث /بعديّ/	٣٤	٧٤،٣٢	٢٩٠،٣٤					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة / إناث / البالغة(٦٦،٥) أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة / إناث / البالغة (٧٤،٣٢) في الاختبار التجريبيّ البعديّ ، وهذا الفرق دالّ لصالح إناث المجموعة لتجريبية ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (٢،٠٤) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة (١،٦٦)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة (٠،٠٢)أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث البالغ خمسة بالمئة(٠،٠٥). ولمعرفة فاعليّة البرنامج تمّ حساب حجم الأثر، فبلغت قيمته (٠،٢٥)لصالح إناث المجموعة التجريبيّة وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في تحصيل الطلبة ، لكنّه ضعيف .

القرار: ترفض الفرضية التاسعة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الإناث في المجموعة الضابطة ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار التحصيليّ (البعديّ)،وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة الضابطة وإناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ** . والشكل (٦) يوضّح ذلك:

الشكل(٦):رسم بيانيّ يبيّن الفرق في مستوى التحصيل بين إناث التجريبيّة وإناث الضابطة في الاختبار البعديّ



يوضّح الشكل (٦) وجود فرق واضح من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى للدرجات في الاختبار البعديّ بين إناث المجموعة التجريبيّة وإناث المجموعة الضابطة، لصالح إناث المجموعة التجريبيّة ، وهذا يبيّن أثر مسرحة المنهج في مستوى التحصيل.

يبيّن الاختبار التحصيليّ البعديّ فاعليّة البرنامج من خلال تفوق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في المستويات المعرفيّة الآتية: مستوى التذكّر، ومستوى التطبيق، والمستويات العليا للتفكير. أمّا في مستوى الفهم فالفرق بين المجموعتين: التجريبيّة والضابطة كان غير كاف للدلالة على فاعليّة البرنامج في هذا المستوى.

خامساً- تطبيق الاختبار التحصيليّ المؤجّل: بعد مضي شهر كامل على الاختبار التحصيليّ البعديّ قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار التحصيليّ على شعب العيّنة بمجموعتيها (التجريبيّة والضابطة)، يعرف هذا الاختبار بالاختبار التحصيليّ المؤجّل، والهدف من تطبيقه الوقوف على مدى احتفاظ طلبة عيّنة الدراسة بالمعلومات التي درسوها، ومدى ثبات هذه المعلومات بعد انقضاء المدة الزمنية المشار إليها .

نبّهت الباحثة الطلبة مجدداً إلى ضرورة التقيّد بتعليمات الاختبار ؛ ليكون معبّراً بصدق عن تحصيلهم ، ويبيّن الجدول (٢٤) التاريخ الذي جرى فيه تطبيق هذا الاختبار :

الجدول (٢٤):تاريخ تطبيق الاختبار التحصيليّ/المؤجّل/على المجموعتين(التجريبيّة والضابطة) .

الإناث		الذكور		الجنس
ضابطة	تجريبيّة	ضابطة	تجريبيّة	المجموعة
٢٠٠٩/٤/٢٧	٢٠٠٩/٤/٢٧	٢٠٠٩/٤/٢٨	٢٠٠٩/٤/٢٨	التاريخ

صححت بنود هذا الاختبار وفق سلّم التصحيح الموحّد للاختبار التحصيليّ: (القبلي والبعديّ)، وبعد استبعاد الموات التجريبيّ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة من الجنسين (٧٠،١٠) درجة، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة من الجنسين(٥٧،٦٨) درجة ، كما في الجدول (٢٥) .

الجدول (٢٥) : متوسط درجات كلّ شعبة من شعب المجموعتين :

التجريبيّة والضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجل

الإناث		الذكور		الجنس
ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	المجموعة
٦٣،٨٧	٧٣،٣٢	٥١،٣	٦٦،٥٨	متوسط الدرجة من مئة

– اختبار الفرضية العاشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) ودرجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار المؤجّل .

طبق اختبار (ت) ستودنت على المجموعتين التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ مجموعة منهما في الاختبار التحصيليّ المؤجّل ، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (٢٦) .

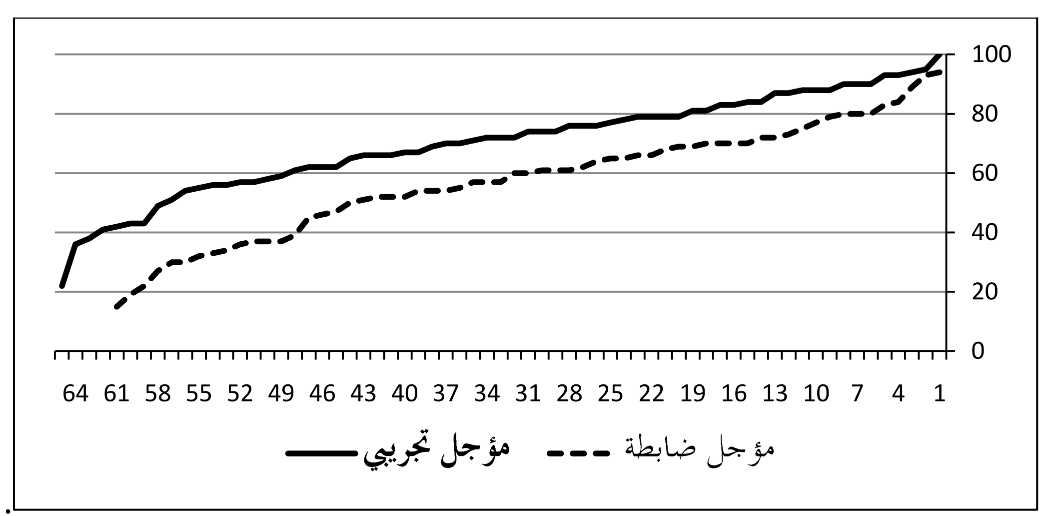
الجدول (٢٦) : حساب الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار (المؤجّل)للمجموعة التجريبيّة

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة المحسوبة	دلالة الفرق	حجم الأثر
تجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) مؤجّل	٦٥	٧٠،١٠	٢٧٦،٥٠	٣،٩٢	١،٦٥	٠،٠٠٠٠٧	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،٣٣
ضابطة (ذكوراً وإناثاً) مؤجّل	٦١	٥٧،٦٨	٣٥٢،٠٥					

يظهر الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)البالغ (٧٠،١٠) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) البالغ(٥٧،٦٨) في الاختبار التحصيليّ المؤجّل ، وهذا الفرق دالّ لصالح المجموعة التجريبيّة ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (٣،٩٢) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة(١،٦٥) وأنّ مستوى الدلالة المحسوبة البالغ (٠،٠٠٠٠٧) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ خمسة بالمئة (٠،٠٥) ، ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، وبلغت قيمته (٠،٣٣) ، وهذا دليل على وجود أثر متوسط لأنّه أكبر من ٠،٣٠ ؛ لهذا ترفض الفرضية العاشرة القائلة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) ودرجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار المؤجّل، وتقبل الفرضية البديلة: **(يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) ودرجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار/ المؤجّل/** ، يبيّن ذلك أنّ الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار استطاعوا الاحتفاظ بقدر أكبر من المعلومات أكثر من الطلبة الذين درسوا المنصوبات بالطريقة

الشائعة (المعدّلة) ، ممّا يؤكّد فاعليّة طريقة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) في تعلّم النحو . والشكل (٧) يوضّح الفرق بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل .

الشكل(٧): رسم بيانيّ يوضح الفرق في مستوى التحصيل بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل



يبيّن الرسم البيانيّ في الشكل(٧) الفرق الواضح بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين في الاختبار المؤجّل لصالح المجموعة التجريبيّة، يظهر ذلك أثر مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات لزمن أطول، وقد يعود ذلك إلى استخدام الباحثة في الطريق التعليمية تقنيات حديثة في التعليم تثير نشاط المتعلّم كما يقول الدكتور منصور:" تشير البحوث إلى أنّ الخصائص الفيزيائيئة للمثيرات (كاللون، والحجم، والشكل، والشدة، والحركة ، والموقع..) تلعب دوراً في اختيار لغة الترميز ودرجة تمايزها ، وتعتمد استراتيجية معالجة المعلومات وترميزها بقصد تذكرها، وإدخالها في الذاكرة بمواصفات وطرائق تقديم المادة المطلوب تذكرها وعرضها وترميزها".(منصور،١٩٩٣،١٦٢)

-اختبار الفرضية الحادية عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

بلغ متوسط الدرجات في مستوى التذكّر في الاختبار المؤجّل لطلبة المجموعة الضابطة من الجنسين (٨،١٤) ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين(٨،٤٣)كما في الجدول (٢٧) :

الجدول(٢٧) :متوسط درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)

في الاختبار التحصيليّ المؤجل لمستوى التذكّر:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من٩	٨،٤٣	٨،١٤

وطبّق اختبار(ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ (المؤجّل) لمستوى التذكّر، فجاءت النتائج وفق النتائج المبيّنة في الجدول(٢٨)

الجدول (٢٨) : الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبيّة والضابطة)

في الاختبار التحصيليّ المؤجّل لمستوى التذكّر.

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة(ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦١	٨،١٤	١،٢١١	١،٦٦٦	١،٩٨٢	٠،٠٤٩	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،١٦
تجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) /بعديّ/	٦١	٨،٤٣	٠،٥٩٥					

يبيّن الجدول (٢٥) أنّ هناك فرقاً بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة وهذا الفرق دالّ لصالح التجريبيّة؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (١،٦٦٦) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة(١،٥٨٢)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(٠،٠٢٤) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث (٠،٠٥). ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته (٠،١٦) ، وهذا يدلّ على وجود أثر للبرنامج في التحصيل ، ولكنّه ضعيف ؛ لأنّه أقلّ من (٠،٣٠) .

القرار: ترفض الفرضية الحادية عشرة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل، وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.**

– اختبار الفرضية الثانية عشرة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.

بلغ متوسط الدرجات في مستوى الفهم في الاختبار المؤجّل لطلبة المجموعة الضابطة من الجنسين (٨،٧٦)، ولطلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين(٩،٠٤) كما في الجدول (٢٩) :

الجدول(٢٩):متوسط درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة) في الاختبار المؤجّل لمستوى الفهم:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من١٠	٩،٠٤	٨،٧٦

طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار

التحصيليّ (المؤجّل) لمستوى الفهم، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (٣٠) :

الجدول (٣٠) : الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار التحصيليّ (المؤجّل) للمجموعتين التجريبيّة والضابطة في مستوى الفهم:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة(ذكوراً وإناثاً) /مؤجل/	٦١	٨،٧٦	١،٥٨٨	١،٣١٨	١،٩٨٠	٠،٠٩٤	غير دالّ	
تجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) /مؤجل/	٦١	٩،٠٤	١،٢٩٧					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في مستوى الفهم البالغ(٨،٧٦) يقترب كثيراً من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة البالغ (٩،٠٤) ،كما أنّ ت المحسوبة (١،٣١٨) أقلّ من ت الجدوليّة (١،٩٨٠) ، وأنّ قيمة مستوى الدلالة (٠،٠٩٤) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ (٠،٠٥) ، ،وهذا غير كاف للدلالة على فاعليّة البرنامج في هذا المستوى المعرفيّ.

القرار: تقبل الفرضية الثانية عشرة القائلة: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.**

- اختبار الفرضية الثالثة عشرة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.

بلغ متوسط الدرجات في الاختبار المؤجّل في مستوى التطبيق لطلبة المجموعة الضابطة من الجنسين(٩،٤٩)،ولطلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين(٩،٧٧) كما في الجدول (٣١) :

الجدول(٣١):متوسط درجات الطلبة في المجموعتين (الضابطة والتجريبيّة)

في الاختبار التحصيليّ المؤجل لمستوى التطبيق:

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من١٢	٩،٧٧	٩،٤٩

طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار التحصيليّ (المؤجل) لمستوى التطبيق، فجاءت النتائج وفق المعطيات المبيّنة في الجدول (٣٢) :

الجدول (٣٢) : الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار التحصيليّ (المؤجّل) للمجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة ذكور وإناث /مؤجل/	٦١	٩،٤٩	٣،٣٤٥	٠،٨٤٤	١،٩٧٩	٠،٢٠٠	غير دالّ	
تجريبية ذكور وإناث /مؤجل/	٦١	٩،٧٧	٣،٦٩٦					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في مستوى التطبيق (٩،٤٩) أقلّ بقليل من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة (٩،٧٧) ، وأنّ ت المحسوبة (٠،٨٤٤) أقلّ من ت الجدوليّة (١،٩٧٩) ومستوى الدلالة المحسوبة (٠،٢٠٠) أكبر من مستوى الدلالة المعتمد خمسة بالمئة (٠،٠٥) ، فلا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين المتوسطين السابقين ، ولا يظهر أثر البرنامج في هذا المستوى المعرفيّ .

القرار: تقبل الفرضية الثالثة عشرة القائلة: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.**

– اختبار الفرضية الرابعة عشرة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.

بعد استبعاد الموات التجريبيّ بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة من الجنسين (٣٤،٩٨)، وطلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين (٤٣،٦٢)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم)في الاختبار التحصيليّ(المؤجّل) ، وذلك كما في الجدول (٣٣) :

الجدول(٣٣):متوسط درجات الطلبة في المجموعتين(الضابطة والتجريبيّة)

في الاختبار التحصيليّ المؤجّل للمستويات العليا.

المجموعة	التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً)	الضابطة(ذكوراً وإناثاً)
متوسط الدرجات من٦٩	٤٣،٦٢	٣٤،٩٨

وطبّق اختبار (ت) استودنت على المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) والمجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيهما في الاختبار

التحصيليّ المؤجّل للمستويات العليا، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول(٣٤) :

الجدول (٣٤) : الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار التحصيليّ المؤجّل للمجموعتين (التجريبيّة والضابطة) في المستويات العليا:

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	(ت) المحسوبة	(ت) الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
ضابطة ذكوراً وإناثاً /مؤجل/	٦١	٣٤،٩٨	١٦٣،٥٠٨	٣،٦٣٨	١،٩٧٩	٠،٠٠٠٢	دال لصالح التجريبيّة	٠،٣٢
تجريبيّة ذكوراً وإناثاً /مؤجل/	٦١	٤٣،٦٢	١٨٠،٤٣٠					

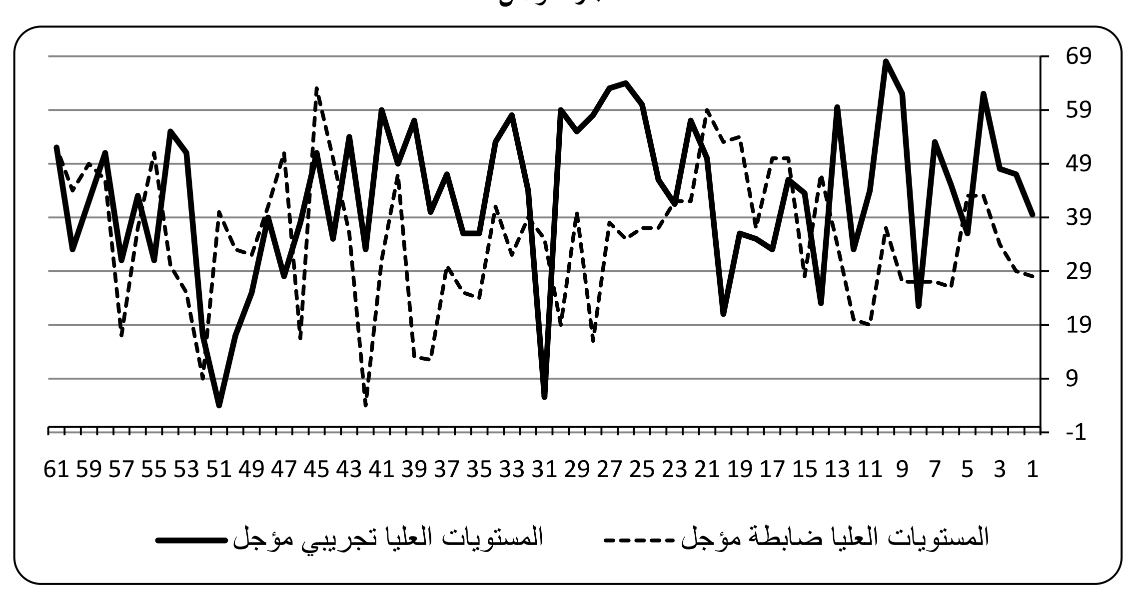
يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات المجموعة الضابطة في المستويات العليا (٣٤،٩٨) أقلّ من متوسط درجات المجموعة التجريبيّة (٤٣،٦٢)، وأنّ ت المحسوبة (٣،٦٣٨) أكبر من ت الجدوليّة (١،٩٧٩) ومستوى الدلالة المحسوبة (٠،٠٠٠٢) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد خمسة بالمئة (٠،٠٥) ،وهذا دالّ لصالح المجموعة التجريبيّة،إذ يبين علم النفس أنّ " الذاكرة طويلة المدى ذات طابع منظومي وذات ترتيب رفيع المستوى وبعيد عن العشوائية ، ومن العلماء من يشير إلى وجود نوعين منها، الذاكرة المعنوية ، وذاكرة الحوادث، ففي الذاكرة المعنوية يحتفظ بكلّ ما نحتاجه من أجل الكلام ويشتمل أيضاً على القواعد التي تستخدم وفقها مثل قواعد النحو، بعبارة أخرى تحتوى الذاكرة المعنوية على جميع تلك الحقائق التي لا ترتبط بأوقات معينة أو بمكان معين وإنّما تمثل حقائق عامة، أمّا ذاكرة الأحداث فتشتمل على المعلومات والأحداث التي رمزت في وقت

محدد والكيفية التي كانت عليها عند إدراكها وفي أثناء تعلّمها وتذكرها ،وبفضل خصائص الذاكرة طويلة المدى تصبح نظاماً قادراً على تخزين المعلومات وفق طرائق عقلية عالية التنظيم ، وعلى الاحتفاظ بكمية غير محددة ولفترة زمنية غير محددة" (منصور، ١٩٩٣ ، ١٨٦-١٨٧)، وطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار تشرك الذاكرة المعنوية وذاكرة الحوادث معاً؛فيكون استرجاعها للمعلومات التي تهتم بالمستويات العليا للتفكير من(تحليل وتركيب وتقويم) عالياً، وهذا يفسر تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تلك المستويات.

ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر،فبلغت قيمته (٠،٣٢)،وهذا يدلّ على أثر متوسط للبرنامج في التحصيل؛لأنه أكبر من(٠،٣٠) .

القرار: ترفض الفرضية الرابعة عشرة القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل. وتقبل الفرضية البديلة: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً)في المستويات العليا(التحليل والتركيب والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل.** والشكل (٨) يوضح هذا الفرق.

الشكل(٨): رسم بيانيّ يوضّح الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبيّة والضابطة)في المستويات العليا في الاختبار المؤجّل.



يوضّح الشكل السابق ما يأتي:

- متوسط درجات المجموعة التجريبيّة أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل ، ويظهر هذا واضحاً من المستوى المتوسط للدرجات حتّى أعلى مستوى لها، وهذا يبيّن أثر طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في المستويات العليا للتفكير، ويؤكّد فاعليّة البرنامج في مستوى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول ممّا هو لدى المجموعة الضابطة ، كما يؤكد ذلك حجم الأثر الذي بلغ(٠،٣٢)في المستويات العليا، وهو أثر متوسط؛ لأنّه أعلى من (٠،٣٠) .

- يشير وجود قطاعين (يشكلان ربع عدد الطلبة، ويقعان بين الضعيف والوسط، وبين الوسط والعالي) إلى زيادة درجات طلبة المجموعة الضابطة على درجات طلبة المجموعة التجريبيّة ، في حين تشير أربعة قطاعات إلى زيادة درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على درجات طلبة المجموعة الضابطة ،وهذا يشير إلى صحة أقوال مديرات تلك المدارس من أنّ كلّ شعبة من شعب الصفّ الثامن تضمّ مستويات متعددة من الطلبة. ويتبيّن أنّ للبرنامج أثراً فعّالاً في الاختبار المؤجّل في مستويات بلوم المعرفيّة : (التذكر، والتحليل والتركيب والتقويم) وهذا يشير إلى أهميّة البرنامج

لدى الطلبة بتمكينهم من الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات لفترة زمنية أطول ممّا هو في الطريقة الشائعة (المعدّلة)،والفرق البسيط في مستوى التحصيل بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة ، في المستويين: (الفهم والتطبيق) في الاختبار التحصيليّ المؤجّل غير كاف للدلالة على فاعليّة البرنامج ؛ لأن المستويين المذكورين من المستويات الدنيا للتفكير، ويمكن أن يكون لأية طريقة تأثير إيجابي فيهما.

اختبار الفرضية الخامسة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على مجموعة الذكور التجريبيّة ومجموعة الذكور الضابطة لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ شعبة منهما في الاختبار التحصيليّ (المؤجل)، فجاءت النتائج وفق المعطيات الرقميّة المبيّنة في الجدول (٣٥).

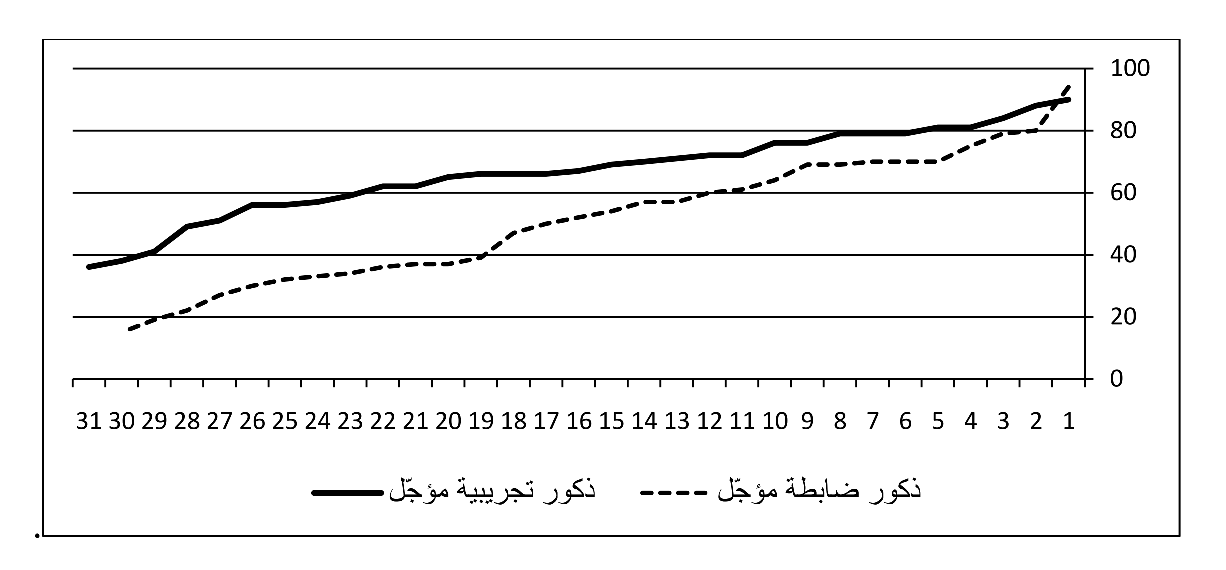
الجدول (٣٥) : حساب الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار/ المؤجّل/
للمجموعة التجريبيّة (ذكور) والمجموعة الضابطة (ذكور):

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة المحسوبة	دلالة الفرق	حجم الأثر
مؤجّل تجريبيّة ذكور	٣١	٦٦،٥٨	١٩٤،٦٥	٣،٣٩	١،٦٧	٠،٠٠٠٦	دالّ لصالح التجريبيّة	٠،٤

مؤجّل ضابطة ذكور	٣٠	٥١،٣	٤١٨،٦٣					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبيّة البالغ (٦٦،٥٨) أكبر من متوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة البالغ (٥١،٣) في الاختبار التحصيليّ المؤجّل، وهذا الفرق دالّ لصالح ذكور المجموعة التجريبيّة؛ لأنّ(ت) المحسوبة البالغة (٣،٣٩) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة (١،٦٧)،وقيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة(٠،٠٠٠٦) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث البالغ خمسة بالمئة(٠،٠٥)، ولمعرفة فاعليّة البرنامج تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته (٠،٤)، وهو أثر متوسط لأنّه أعلى من ٠،٣٠ لصالح المجموعة التجريبيّة ؛لذا ترفض الفرضية الخامسة عشرة القائلة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة وذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل، وتقبل الفرضية البديلة : **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة وذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل** ، ويظهر الشكل (٩) الفرق بين ذكور التجريبيّة وذكور الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل .

الشكل(٩):رسم بياني يوضح الفرق بين متوسطي درجات ذكور التجريبيّة وذكور الضابطة في الاختبار المؤجّل.



يبيّن الشكل (٩) أنّ مستوى التحصيل لدى ذكور المجموعة التجريبيّة أعلى من مستوى التحصيل لدى ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل ، ويتقارب المستويان في الدرجات العليا بين الدرجة (٨٠) والدرجة (٩٠) فقط ، وهذا يدلّ على أنّ ذكور المجموعة التجريبيّة الذين درسوا النحو بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار تمكّنوا من الاحتفاظ بالمعلومات أكثر من ذكور المجموعة الضابطة الذين درسوا النحو بالطريقة المتبعة (المعدّلة)؛ ممّا يدلّ على أثر البرنامج في مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

– اختبار الفرضية السادسة عشرة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على إناث المجموعة التجريبيّة وإناث المجموعة الضابطة لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ شعبة منهما في الاختبار التحصيليّ المؤجّل ، فجاءت النتائج وفق المعطيات المبيّنة في الجدول (٣٦) .

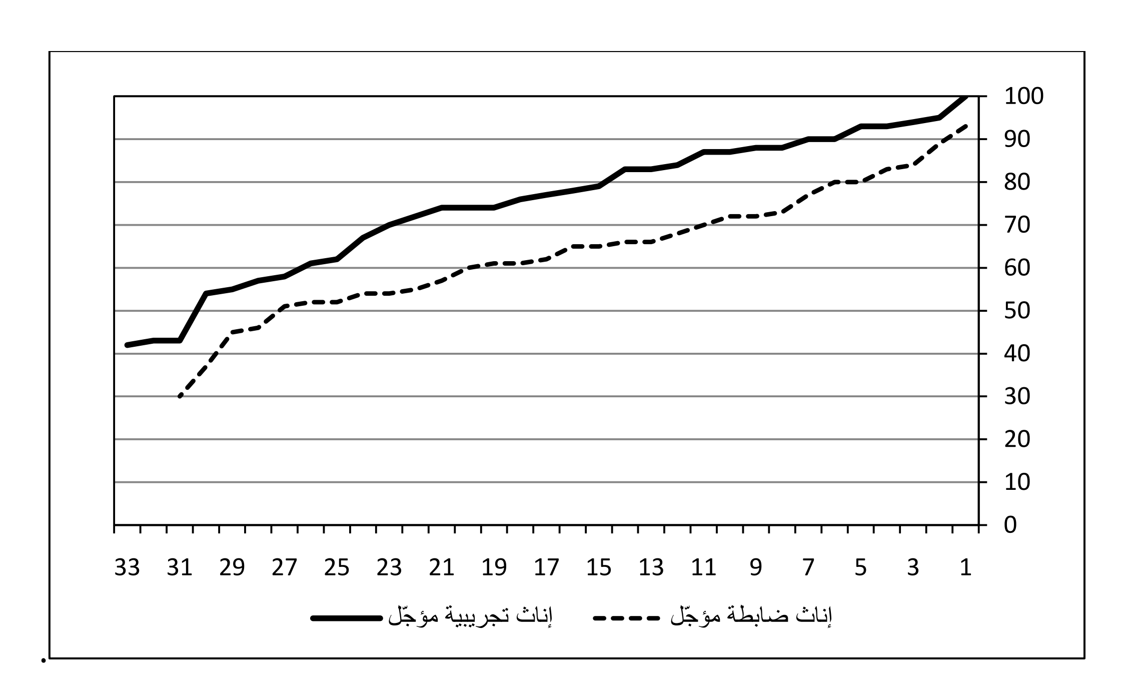
الجدول (٣٦) : حساب الفرق بين متوسطي الدرجات في الاختبار/المؤجل/ للمجموعتين:

التجريبيّة (إناث) والضابطة (إناث)

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت المحسوبة	ت الجدوليّة	مستوى الدلالة	دلالة الفرق	حجم الأثر
مؤجّل تجريبيّة إناث	٣٤	٧٣،٣٢	٣٣٦،٩٥	٢،٢٩	١،٦٦	٠،٠١	**دالّ لصالح المجموعة التجريبيّة**	٠،٣
مؤجّل ضابطة إناث	٣١	٦٣،٨٧	٢١٩،٩٥					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات إناث المجموعة التجريبيّة البالغ (٧٣،٣٢) أكبر من متوسط درجات إناث المجموعة الضابطة البالغ (٦٣،٨٧) في الاختبار المؤجّل ، وهذا الفرق دالّ لصالح إناث التجريبيّة ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (٢،٢٩) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة (١،٦٦) ، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة (٠،٠١) أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في البحث والبالغ (٠،٠٥) ، ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، فبلغت قيمته (٠،٣٠)، وهو أثر متوسط لصالح المجموعة التجريبيّة؛ ولهذا تُرفض الفرضية (١٦) القائلة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل، وتقبل الفرضية البديلة : **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل** لوجود دلالة إحصائيّة بين المجموعتين السابقتين في الاختبار المؤجّل، وهذا يشير إلى أنّ احتفاظ إناث التجريبيّة بالمعلومات أعلى من احتفاظ إناث الضابطة ، ممّا يؤكّد فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس النحو . والشكل (١٠) يوضّح الفرق بين إناث التجريبيّة وإناث الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل .

الشكل(١٠):رسم بياني يوضّح الفرق بين متوسطي درجات إناث التجريبيّة وإناث الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل .



يوضح الشكل (١٠) أنّ هناك فرقاً واضحاً من أدنى درجة إلى أعلى درجة في مستوى التحصيل بين إناث المجموعة التجريبيّة وإناث المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيليّ المؤجّل، وهذا يدلّ على فاعليّة البرنامج .

– اختبار الفرضية السابعة عشرة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .

طبّق اختبار (ت) ستودنت على المجموعة التجريبيّة (الذكور والإناث) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات كلّ من شعبتيها في الاختبار التحصيليّ المؤجل ، فجاءت النتائج وفق المعطيات المبيّنة في الجدول (٣٧).

الجدول(٣٧)حساب دلالة الفرق بين متوسطي الدرجات المحصلة في الاختبار المؤجل لذكور وإناث التجريبيّة

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	ت	ت	مستوى	دلالة	حجم

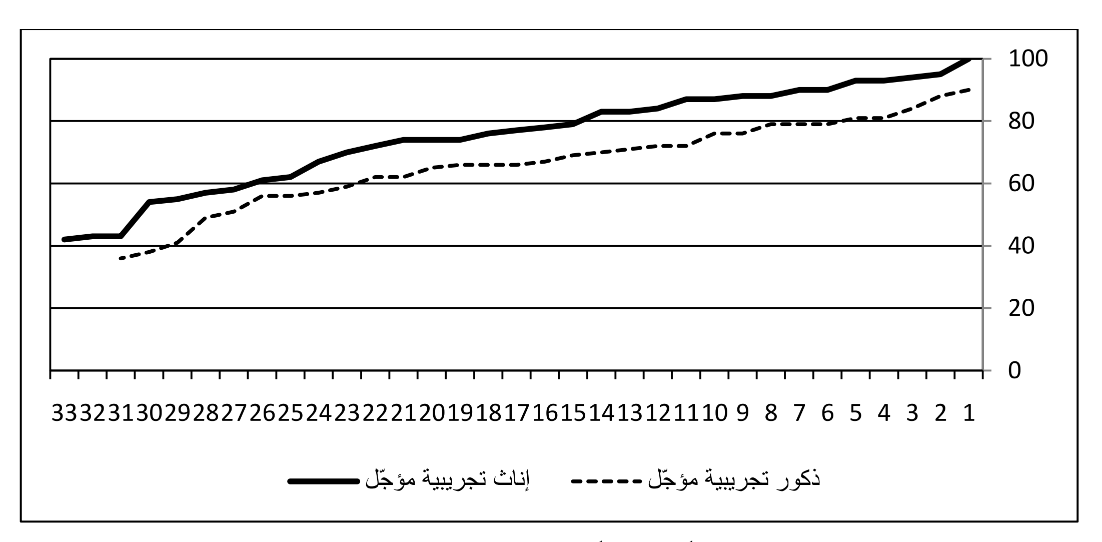
				المحسوبة	الجدوليّة	الدلالة	الفرق	الأثر
تجريبيّة ذكور مؤجّل	٣١	٦٦،٥٨	١٩٤،٦٥	١،٦٧٥	١،٦٧	٠،٠٤	**دالّ لصالح إناث التجريبيّة**	٠،٢١
تجريبيّة إناث مؤجّل	٣٤	٧٣،٣٢	٣٣٦،٣٢					

يبيّن الجدول السابق أنّ متوسط درجات الإناث البالغ (٧٣،٣٢) أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (٦٦،٥٨) في الاختبار المؤجّل، وهذا الفرق دالّ لصالح الإناث ؛ لأنّ (ت) المحسوبة البالغة (١،٦٧٥) أكبر من (ت) الجدوليّة البالغة (١،٦٧) ، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة البالغة أربعة بالمئة أصغر من قيمة مستوى الدلالة المعتمدة في البحث والبالغة خمسة بالمئة ، ولمعرفة فاعليّة البرنامج وقوة الدلالة تمّ حساب حجم الأثر ، وبلغت قيمته إحدى وعشرين بالمئة ، وهو أقلّ من ثلاثين بالمئة ، وهذا دليل على وجود أثر ضعيف وفاعليّة ضعيفة لصالح إناث المجموعة التجريبيّة ؛ لذلك ترفض الفرضية السابعة عشرة القائلة :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل ، وتقبل الفرضية البديلة : **يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .**

والسبب في رأي الباحثة يعود إلى هدوء الإناث وانعدام الضجيج في الصفّ؛ ممّا يؤثّر في وصول المعلومة وتثبيتها في الذهن، والعكس صحيح لدى مجموعة الذكور التجريبيّة، حيث إنّ الجنسين في تلك المجموعة درسوا المنصوبات بطريقة(مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار). والشكل(١١)يوضّح الفرق بين ذكور التجريبيّة وإناث التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .

الشكل(١١):رسم بيانيّ يوضح الفرق بين متوسطي درجات ذكور وإناث التجريبيّة في الاختبار المؤجّل.



يوضّح الشكل السابق أنّ هناك فرقاً بسيطاً في مستوى التحصيل بين إناث المجموعة التجريبيّة وذكور المجموعة التجريبيّة لصالح الإناث من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى للدرجات. وهكذا تتضّح فاعليّة البرنامج في الاختبار التحصيليّ المؤجّل من خلال تفوّق المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) على المجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً) أيضاً، وتفوّق إناث التجريبيّة على ذكور التجريبيّة؛ ممّا يظهر فاعليّة البرنامج لدى المجموعة التجريبيّة عامةً، ولدى إناث التجريبيّة خاصة.

سادساً– تطبيق استبانة الاتجاه: بعد الاختبار التحصيليّ البعديّ مباشرة ، وزّعت الباحثة استبانة الاتجاه على طلبة المجموعة التجريبيّة (الذكور في ٢٠٠٩/٣/٢٦ ،والإناث في ٢٠٠٩/٣/٢٧)، وطلبت إليهم عدم كتابة الاسم على الاستبانة تداركاً لاحتمال شعور أي منهم بالحرج أو الخوف من أن يعبّر عن رأيه الذي يبيّن اتجاهه .

اعتمد المقياس الخماسي: (أوافق بقوة ، أوافق ، لم أقرر ، لا أوافق ، أعارض بقوة)، ووضعت الدرجات على الشكل الآتي: أوافق بقوة(٥)درجات، أوافق(٤)درجات، لم أقرر (٣)درجات، لا أوافق (٢)درجتين ، وأعارض بقوة (١) درجة واحدة ، فتكون الدرجة المتوسطة هي (٣) ، وعدد أسئلة الأهداف السلوكيّة(٨) ، ومتوسط درجاتها (٢٤) درجة ، وهي علامة النجاح التي اعتمدتها الباحثة ،والعلامة القصوى (٤٠)درجة، وعدد الأسئلة في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار (١٦) ،

متوسط الدرجات فيها (٤٨) وهي علامة النجاح في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار. ثمّ قامت الباحثة بتفريغ الاستبانة.

نتائج الاستبانة :

بعد تفريغ الأهداف السلوكية في استبانة الاتجاه ، لمعرفة اتجاه الطلبة جاءت النتائج وفق المعطيات المبينة في الجدول (٣٨).

الجدول(٣٨):اتجاهات الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) في الأهداف السلوكيّة

عدد الطلبة	الدرجة العظمى	الدرجة الدنيا	الفرق بين الدرجة العظمى والدرجة الدنيا	درجة النجاح	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري
٦٦	٤٠	٨	٣٢	٢٤	٣٢،٤١	٣٣	٣٣	٣،٧١

يبيّن الجدول السابق أنّ الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة(مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) جاءت نتائجهم في (الأهداف السلوكيّة) كما يأتي: بلغ المتوسط(٣٢،٤١) من (٤٠) درجة كحدّ أقصى.

النجاح = ٨ × ٣ = ٢٤

المتوسط العام أعلى من متوسط النجاح المفترض بمقدار ٨ درجات .

والانحراف المعياري = ٣،٧١

المجال على بعد انحراف واحد :٣٢،٤١ + ٣،٧١ = ٣٦،١٢

٣٢،٤١ − ٣،٧١ = ٢٨،٧

والوسيط البالغ ثلاثاً وثلاثين درجة يبيّن أنّ نصف طلبة المجموعة التجريبيّة كانت درجاتهم ثلاثاً وثلاثين أي زيادة على المتوسط بـــتسع درجات ، والدرجة ثلاث وثلاثون هي الأكثر تكراراً بين درجات الطلبة وهي المنوال ،ودرجة الانحراف المعياري ٣،٧١ تشكّل(٣،٧١ ÷ ٣٢،٤١)× ١٠٠=١١،٤٤% وتسمى معامل الاختلاف بين الطلبة وهي قليلة نسبيّاً ، وهذا يؤكّد تعديل اتجاهات الطلبة.

القرار: تمّ تعديل اتجاهات الطلبة نحو مقرر النحو في اللّغة العربيّة بعد دراستهم دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار . ونكون قد أجبنا عن السؤال الثالث من أسئلة البحث .

– اختبار الفرضية الثامنة عشرة :

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو القواعد النحوية في التطبيق البعديّ .

لمعرفة مدى قوة العلاقة أو شدّتها بين مستوى التحصيل والاتجاه نحو قواعد النحو في اللّغة العربيّة في استبانة الاتجاه ، بهدف معرفة وجود علاقة أو عدم وجودها فقط ، فقد تمّ حساب الارتباط وفق معامل ارتباط بيرسون (انظر الملحق رقم ٧)، وقد بلغ الارتباط بين مستوى التحصيل للمجموعة التجريبيّة واتجاه المجموعة التجريبيّة نحو الأهداف السلوكيّة في القواعد النحوية ٠،٥١، وهو ارتباط شديد وطردي ، أي كلّما ازداد مستوى التحصيل ازداد الاتجاه نحو القواعد النحويّة. وبذلك ترفض **الفرضية** الثامنة عشرة القائلة : لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة في التطبيق البعديّ، وتقبل الفرضية البديلة : **توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة في التطبيق البعديّ .**

– اختبار الفرضية التاسعة عشرة :

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في التطبيق البعديّ .

لمعرفة اتجاه الطلبة نحو(طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) بعد تفريغ استبانة الطلبة ، فجاءت النتائج وفق المعطيات المبيّنة في الجدول (٣٩) .

الجدول(٣٩):اتجاهات طلبة المجموعة التجريبيّة نحو(طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) :

عدد الطلبة	الدرجة العظمى	الدرجة الدنيا	الفرق بين الدرجة العظمى والدرجة الدنيا	درجة النجاح	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياريّ
٦٦	٨٠	٣٨	٤٢	٤٨	٦٥،٨٠	٦٨	٦٩	٧،٨٩

يبيّن الجدول السابق أنّ الطلبة الذين درسوا المنصوبات بطريقة (مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) كانت درجاتهم كما يأتي:

بلغ المتوسط(٦٥،٨٠) من الدرجة العظمى ثمانين درجة.

الدرجة المتوسطة في المقياس الخماسي(٣)درجات.

عدد الأسئلة في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار البالغ(١٦) سؤالاً .

درجة النجاح = ١٦ × ٣ = ٤٨

الانحراف المعياري (٧،٨٩)

المجال على بعد انحراف واحد :

٦٥،٨٠ + ٧،٨٩ = ٧٣،٦٩

٦٥،٨٠ − ٧،٨٩ = ٥٧،٩١

يبيّن الوسيط البالغ (٦٨) درجة أنّ نصف طلبة المجموعة التجريبيّة كانت درجاتهم في استبانة الاتجاه (طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) (٦٨ درجة) أي زيادة على المتوسط بـــ (٢،٢) درجة، والدرجة الأكثر تكراراً بين درجات الطلبة البالغة (٦٩) هي المنوال ، ومعامل الاختلاف بين الطلبة الذي يساوي الانحراف المعياريّ تقسيم المتوسط مضروباً بمئة أي :(٧،٨٩÷٦٥،٨٠) × ١٠٠ = ١١،٩٩ % أي أنّ درجة معامل الاختلاف بين الطلبة قليلة نسبياً ، وهذا يعني أنّ هناك تجانساً بين درجات الطلبة ؛ ممّا يؤكّد تعديل اتجاهات الطلبة نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس دروس المنصوبات في مقرر (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن .

القرار :تمّ تعديل اتجاهات الطلبة نحو (طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار) في تدريس دروس المنصوبات في مقرر القواعد والإملاء والخط للصف الثامن .

ولمعرفة مدى قوة العلاقة أو شدّها بين مستوى التحصيل والاتجاه نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، فقد تمّ حساب الارتباط وفق معامل ارتباط بيرسون ، وقد بلغ الارتباط بين مستوى التحصيل للمجموعة التجريبيّة واتجاه تلك المجموعة نفسها نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار (- ٠،٠٥٥) وهو ارتباط ضعيف وعكسي ، أي كلّما قلّ مستوى التحصيل زاد الاتجاه نحو الطريقة ، والعكس صحيح ، وبذلك ترفض الفرضية التاسعة عشرة القائلة : لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في التطبيق البعديّ، وتقبل الفرضية البديلة :

توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في التطبيق البعديّ.

بعد معرفة اتجاهات الطلبة في استبانة الاتجاه تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، وهو: **ما فاعليّة البرنامج المقترح في تعديل اتجاهات طلبة الصفّ الثامن نحو النحو في اللّغة العربيّة ونحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس النحو؟**

الأسئلة المفتوحة :

-السؤال الأول : اذكر الصعوبات التي واجهتك في أثناء دراستك دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

-السؤال الثاني : ماذا أحببت في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

-السؤال الثالث : ما مقترحاتك لتطوير منهج النحو في كتابك ؟

من خلال الأسئلة المفتوحة السابقة لطلبة المجموعة التجريبيّة نتعرّف الصعوبات التي واجهتهم في أثناء دراستهم دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، وماذا أحبّوا في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، ومقترحاتهم لتطوير منهج النحو في كتابهم (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن.

الجداول التالية توضّح الإجابات الأكثر تكراراً فالأقلّ .

الجدول (٤٠) يبيّن الإجابات عن السؤال الأول : اذكر الصعوبات التي واجهتك في أثناء دراستك دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

التسلسل	الصعوبات	التكرار	النسبة
١	لم أواجه أيّة صعوبة في أثناء دراستي دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .	٥٠	٧٦ %
٢	وجدت صعوبة في التمييز بين بعض المنصوبات وبعضها الآخر .	٨	١٢ %
٣	أزعجني الضجيج في الصفّ ، وفوّت علي الفرصة في الاستماع .	٧	١١ %

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتي:

أ – خمسين طالباً وطالبة لم يواجهوا أية صعوبة في أثناء دراستهم دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار أي(٧٦%) من الطلبة ، وهذا يؤكّد اتجاه الطلبة الإيجابي نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار.

ب – سبعة طلاب عانوا من الضجيج في الصفّ أي (١١%) من الطلبة ، وكان ذلك عند الذكور فقط ، وهو عدد قليل نسبياً ، وهذه المعاناة قد تكون مع أية طريقة من طرائق التدريس المتبعة في مدارسنا .

ج – ثمانية من الطلبة وجدوا صعوبة في التمييز بين بعض دروس المنصوبات وبعضها الآخر أي (١٢%) ،وكان ذلك عند الإناث فقط، وهذه النسبة توضّح الفروق الفردية بين الطلبة.

الجدول (٤١)يبين الإجابات عن السؤال الثاني : ماذا أحببت في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

التسلسل	ما أحبُّ في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار:	التكرار	النسبة
١	الكشف عن المواهب ، وإضفاء جو من المرح والمتعة في غرفة الصفّ ، واستخدام اللّغة العربيّة الفصيحة ، والاستفادة من طاقة الطلبة بالحركة المعبّرة والصوت المنغّم .	٤١	٦٢ %

٢	كتابة القاعدة في لوحات كرتونيّة وتثبيتها على السبورة ، والفصاحة في اللّغة ، وتمثيل الأدوار.	١٠	١٥ %
٣	الطريقة ليست تقليديّة ، وتساعد على استيعاب الدرس .	١٠	١٥ %
٤	الطريقة كلّها .	٤	٦ %

نلاحظ في الجدول السابق أنّ (٩٨ %) من الطلبة أحبّوا الطريقة ؛ لأنّها تساعدهم في استيعاب الدرس وحفظه ، وتساعدهم في إظهار مواهبهم ، وتفجير طاقتهم ، وتحسين لفظهم ، وطلاقتهم اللغوية ، وهذه النسبة عالية ، وتؤكّد تعديل اتجاههم نحو النحو ، ونحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

الجدول(٤٢): يبيّن الإجابات عن السؤال الثالث : ما مقترحاتك لتطوير منهج النحو في كتابك ؟

التسلسل	المقترحات	التكرار	النسبة
١	تعميم طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في كلّ المواد الدراسيّة .	٣٠	٤٠ %
٢	لا مقترحات لدي .	٢٢	٣٣ %
٣	زيادة الأمثلة من الواقع المعاصر، وتبسيط المعلومات.	٧	١١ %
٤	إنشاء مسارح في المدارس .	٢	٣ %

يبيّن الجدول السابق ما يأتي:

أ – ثلاثين طالباً وطالبة يقترحون تعميم طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار أي (٤٠ %) من الطلبة. هذه النسبة كبيرة إذا قورنت بالإجابات الأخرى عن السؤال الثالث .

ب – اثنين وعشرين طالباً وطالبة ليس لديهم مقترحات أي (٣٣ %) من الطلبة، وهي نسبة غير

قليلة ، تبيّن سلبيّة الطلبة في أخذ القرار أو إبداء الرأي ، وهذا يعود إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار نحو ما يصادفهم في التدريس، أو عدم اهتمامهم بما يجري في التعليم .

ج – أربعة من الطلبة يقترحون زيادة الأمثلة من الواقع المعاصر ، وتبسيط المعلومات أي (١١ %) من الطلبة .وهي نسبة ليست كبيرة ، لكنّ اقتراحَها له أهمية في مقرر (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن .

ممّا سبق نجد أنّ ٤٣% من إجابات الطلبة عن الأسئلة المفتوحة أظهرت اتجاهاً إيجابيّاً نحو التدريس بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، و لم تظهر الإجابات الباقية اتجاهاً سلبياً نحوها.

واجهت الباحثة في بداية دراستها بعض الصعوبات ،منها: عدم العثور على دراسة في مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار، تناولت منهج النحو، فتوجهت لتكوين قاعدة معرفية في كتابة النصوص المسرحية عبر قراءة عدد كبير من المسرحيات المحليّة والعالميّة، وكتب النقد المسرحي، بعد ذلك أجرت عدة لقاءات مع مخرج مسرحي ومدرسين وممثلين في المعهد العالي للفنون المسرحية، عرضت عليهم مسودة برنامج أعدته في دروس المنصوبات، فلاقت منهم استحساناً وتشجيعاً كبيرين، وقد أخذت الباحثة بآرائهم وملاحظاتهم المهنية.

ولتعرّف تقنية إدارة المسرح شاهدت الباحثة عدة أعمال مسرحية مسجلة ، وتابعت بعض الأعمال الممسرحة (تاريخية وأدبية) على شاشة التلفاز ، منها برنامج(المشاهد شاهد).

ولأنّ النحو مهارة يجد الطلبة صعوبة في استيعابها وتوظيفها في الحياة العملية والاجتماعية، كما أنّها تعتمد المجردات، أحست الباحثة بداية بالإرباك، كيف تسند دور الحال إلى طالب أو طالبة؟ وكيف تسند دور أداة النداء أو الفاعل؟ وظلّ هذا يشكل نوعاً من الخوف حتّى بعد تحكيم البرنامج، و لم يتبدد هذا الخوف إلا بعد تطبيق أول درس من دروس البرنامج، حيث فوجئت بالإقبال الشديد للطلبة على التعلّم بالطريقة الحديثة ، ومطالبة معظمهم بالاشتراك في تمثيل الأدوار، وقد غمرت البهجة نفوس الطلبة للتغيير الذي دخل على الطريقة التدريسية التي اتبعوها سنوات عديدة، كانوا فيها طلبة مستمعين، مستقبلين للمعلومات، لا يحق لهم تغيير جملة من الدرس ولو كانت من أي عصر من العصور، ووجدوا أنفسهم فجأة مع طريقة حديثة، هم محورها في التدريس، يستطيعون التغيير في إطار الفكرة واللغة الصحيحة، يفجرون طاقتهم الفكرية

والحركية لإيصال الفكرة إلى جميع الطلبة من ممثّلين ومشاهدين، وكانت ردود أفعالهم إيجابية في التقويم البنائي والنهائي.

الفصل الثامن

خاتمة وتوصيات

أولاً- ملخّص البحث باللّغة العربيّة.

- النتائج التي توصّلت إليها الباحثة.

- التوصيات والمقترحات.

ثانياً- خلاصة البحث باللّغة الإنكليزيّة.

مصادر البحث ومراجعه باللّغة العربيّة.

مراجع البحث باللّغة الإنكليزيّة.

ملاحق البحث.

الفصل الثامن

خاتمة وتوصيات

تتناول الباحثة في هذا الفصل ما ورد في الفصول السابقة ، فتعرض مشكلة البحث ومنهجه ، وأسئلته ، وفرضياته ، وأدواته ، وبعض نتائجه ، والتوصيات والمقترحات التي خلصت إليها الدراسة .

أولاً – ملخص البحث باللّغة العربيّة

يقسم هذا البحث إلى بابين ، الباب الأول :القسم النظري، ويتألّف من خمسة فصول ، تشكل الإطار النظريّ للبحث، والباب الثاني عملي : ويتألّف من ثلاثة فصول تشكّل القسم العمليّ للبحث ، ومجموعة ملاحق .

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ والتجريبيّ، وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما شكل البرنامج المقترح لمسرحة بعض دروس النحو من(المنصوبات)في الصفّ الثامن ؟

٢- ما فاعليّة البرنامج المقترح في مستوى تحصيل الطلبة الذين درسوا : المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

٣- ما فاعليّة البرنامج المقترح في تعديل اتجاهات طلبة الصفّ الثامن الذين درسوا المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ؟

وللإجابة عن أسئلة البحث المتفرعة عن أهدافه قامت الباحثة باختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة خمسة بالمئة (٠،٠٥) :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة(ذكوراً وإناثاً) في الاختبار القبليّ .

٢-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثا) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار البعديّ .

٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٥-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٦-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في المستويات العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار البعديّ .

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ .

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الذكور في المجموعة التجريبيّة ودرجات الذكور في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

٩- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات الإناث في المجموعة التجريبيّة ودرجات الإناث في المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

١٠- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً) ودرجات المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار المؤجّل .

١١-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التذكّر من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٢-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٣-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في مستوى التطبيق من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة في المستويات العليا (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) من مستويات بلوم المعرفيّة في الاختبار المؤجّل .

١٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

١٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إناث المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

١٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات ذكور المجموعة التجريبيّة ودرجات إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .

١٨- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو القواعد النحويّة في التطبيق البعديّ .

١٩- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين درجات طلبة المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل ودرجات اتجاهاتهم نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في التطبيق البعديّ .

استخدمت الباحثة في بحثها الأدوات الآتية :

١-برنامجاً يعتمد تحويل دروس القواعد النحوية(المنصوبات) في الصفّ الثامن إلى نصوص مسرحيّة، واستخدام تمثيل الأدوار فيه.

٢- اختباراً تحصيلياً:(قبلياً / وبعدياً / ومؤجلاً).

٣- استبانة اتجاه لتعرّف اتجاهات طلبة الصفّ الثامن نحو النحو في اللّغة العربيّة ، وطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

– **النتائج التي توصّلت إليها الباحثة** : من خلال قراءة نتائج الاختبار (القبليّ /البعديّ /المؤجل) في المجموعتين: التجريبيّة ،والضابطة (ذكوراً وإناثاً) تبيّن ما يأتي:

١–تقارب متوسط درجات المجموعة التجريبيّة البالغ (٤٨،٨٤)ومتوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (٤٥،٢٩) في الاختبار القبلي، وقبول الفرضية (١) .

٢– تفوّق المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ.

٣– دلّت قيمة حجم الأثر(٠،٣٠)في الاختبار البعديّ للمجموعة التجريبيّة من الجنسين على أثر البرنامج في تحصيل الطلبة ؛ لذلك رُفضت الفرضية(٢).

٤–تفوّقت المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في مستوى التذكّر في الاختبار البعديّ.

٥– دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،١٩) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في مستوى التذكّر في الاختبار البعديّ في المجموعة التجريبيّة.

٦– تقارب متوسط درجات طلبة المجموعتين: التجريبيّة والضابطة في الاختبار البعديّ لمستوى الفهم.

٧–تفوّقت المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ في مستوى التطبيق.

٨– دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،١٥) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في الاختبار البعديّ لمستوى التطبيق في المجموعة التجريبيّة.

٩– تفوّقت المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ في المستويات العليا للتفكير(تحليل ،تركيب ،تقويم).

١٠– دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣٢) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار للمستويات العليا في الاختبار البعديّ للمجموعة التجريبيّة.

١١– تفوّقت إناث المجموعة التجريبيّة على ذكور المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ .

١٢– تفوّق ذكور المجموعة التجريبيّة على ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

١٣- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣٥) على أثر البرنامج في زيادة مستوى تحصيل الطلبة عند ذكور المجموعة التجريبيّة(٠،٣٥)؛ لذلك رُفضت الفرضية(٧).

١٤-تفوّقت إناث المجموعة التجريبيّة على إناث المجموعة الضابطة في الاختبار البعديّ .

١٥- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣٠) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار عند إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار البعديّ.

١٦- تفوّقت المجموعة التجريبيّة(ذكوراً وإناثاً) على المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً) في الاختبار المؤجّل.

١٧- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣٣) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار عند طلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين في الاختبار المؤجّل؛ لذلك رُفضت الفرضية(١٠).

١٨- تفوّقت المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل في مستوى التذكّر.

١٩- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،١٦) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار لمستوى التذكر عند طلبة المجموعة التجريبيّة من الجنسين في الاختبار المؤجّل .

٢٠- تقارب متوسط درجات طلبة المجموعتين: التجريبيّة والضابطة في الاختبار المؤجّل لمستوى الفهم.

٢١- تقارب متوسط درجات طلبة المجموعتين: التجريبيّة والضابطة في الاختبار المؤجّل لمستوى التطبيق .

٢٢- تفوّقت المجموعة التجريبيّة على المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل في المستويات العليا للتفكير(التحليل والتركيب والتقويم).

٢٣- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣٢) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في الاختبار المؤجّل للمستويات العليا في المجموعة التجريبيّة .

٢٤- تفوّق ذكور المجموعة التجريبيّة على ذكور المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

٢٥- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٤) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار عند ذكور المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل ؛ لذا رُفضت الفرضية (١٥) .

٢٦-تفوّقت إناث المجموعة التجريبيّة على إناث المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجّل .

٢٧- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٣) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار عند إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل ؛ لذا رُفضت الفرضية (١٦).

٢٨- تفوّقت إناث المجموعة التجريبيّة على ذكور المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل .

٢٩- دلّت قيمة حجم الأثر البالغ(٠،٢١) على فاعليّة طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار عند إناث المجموعة التجريبيّة في الاختبار المؤجّل ؛ لذا رُفضت الفرضية (١٧) .

٣٠- دلّت المعالجة الإحصائيّة على تعديل اتجاهات الطلبة الذين درسوا البرنامج المعدّ نحو النحو في اللّغة العربيّة.

٣١- بلغ الارتباط بين مستوى التحصيل للمجموعة التجريبيّة واتجاه المجموعة التجريبيّة نحو الأهداف السلوكيّة في القواعد النحويّة ٠،٥١ وهو ارتباط شديد وطردي ،لذا رُفضت الفرضية (١٨) .

٣٢- دلّت المعالجة الإحصائيّة على تعديل اتجاهات الطلبة نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس دروس المنصوبات في مقرر (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن.

٣٣-بلغ الارتباط بين مستوى التحصيل للمجموعة التجريبيّة واتجاه تلك المجموعة نفسها نحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار (-٠،٠٥٥)وهو ارتباط ضعيف وعكسي، لذا رفضت الفرضية(١٩).

٣٤-(٧٦%) من الطلبة لم يواجهوا أية صعوبة في أثناء دراستهم دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

٣٥-(١١%) من الطلبة عانوا من الضجيج في الصفّ .

٣٦- (١٢%) من الطلبة وجدوا صعوبة في التمييز بين بعض دروس المنصوبات وبعضها الآخر .

٣٧- (٦٢ %) من الطلبة أحبّوا في طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار الكشف عن المواهب لدى الطلبة وإضفاء جو من المرح والمتعة بالدرس في غرفة الصفّ ، واستخدام اللّغة العربيّة الفصيحة ، والاستفادة من طاقة الطلبة بالحركة المعبّرة والصوت المنغّم .

٣٨- (١٥%)من الطلبة أحبّوا في الطريقة كتابة القاعدة في لوحات وتثبيّتها على السبورة، وأحبّوا الفصاحة في اللّغة وتمثيل الأدوار .

٤٠- (١٥ %) من الطلبة أحبّوا الطريقة لأنّها ليست تقليديّة، وسهلة ، وتساعد في استيعاب الدرس وحفظه .

٤١ - (٦ %) من الطلبة أحبّوا الطريقة كلّها .

٤٢- (٤٥ %) من الطلبة يقترحون تعميم طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

٤٣- (٣٣ %) من الطلبة ليس لديهم مقترحات .

٤٤- (١١ %) من الطلبة يقترحون زيادة الأمثلة من الواقع المعاصر، وتبسيط المعلومات.

– التوصيات والمقترحات:

أ–التوصيات : في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي :

١–تعميم طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار ، واستخدامها في تدريس قواعد اللّغة العربيّة في مدارس التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) .

٢–استخدام طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس المناهج الأخرى مثل(العلوم، والاجتماعيات ...) .

٣– إقامة دورات تدريبية للمدرّسين في مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار من قبل وزارة التربيّة.

٤–تخصيص كلّ مدرسة من مدارسنا في سورية بقاعة للمسرح المدرسيّ .

٥–توفير مشرفين فنيين في المدارس ، ينسّقون مع المدير والمدرّسين .

٦-تقديم نماذج مسرحيّة تعليميّة وإبداعيّة ضمن المنهاج المقرر .

٧-تطوير أداء المدرّسين في اعتماد المسرح أسلوباً من أساليب التدريس المعتمدة والقائمة على التنويع.

٨-حثّ التلفاز على تقديم دروس ممسرحة ناجحة بعد إعدادها تلفزيونياً ؛ لأنّ التلفاز وسيلة إعلاميّة تعليميّة مؤثّرة .

٩- اهتمام المسؤولين في وزارة التربية بتقديم دروس ممسرحة على شاشة قناة التربوية السورية.

١١- تعاون وزارة التربية مع المعهد العالي للفنون المسرحية لمسرحة منهج النحو في مرحلة التعليم الأساسي(الحلقة الثانية)، وتقديم دروس ممسرحة لهذه المرحلة، ومساعدة الطلبة في تمثيلها.

١٢-إعداد دروس ممسرحة من قبل اختصاصيين في اللغة العربية والمسرح ، وتقديمها عبر الإذاعة السورية.

١٣-الاستفادة من المساحة الزمنية الممنوحة للإذاعة المدرسيّة صباح كلّ يوم من أجل تقديم مشاهد مسرحيّة تعليميّة قصيرة .

١٤- زيادة الأمثلة في دروس القواعد النحويّة للصفّ الثامن من الواقع المعاصر، وتبسيط المعلومات .

١٥-توضيح الغموض الموجود في بعض دروس مقرر النحو(التمييز) في اللّغة العربيّة للصف الثامن،ففي بعض فقرات الدرس المذكور لا يستطيع الطالب التمييز بين المميز والتمييز.

١٦- وضع بعض الصور المعبّرة عن النصّ المساعد في كتاب (القواعد والإملاء والخط) للصف الثامن .

١٧-التدرج في دروس النحو من السهل إلى الصعب .

١٨-كتابة الأهداف السلوكيّة في بداية كلّ درس من دروس القواعد النحويّة .

ب – المقترحات:

تقترح الباحثة بأن تنجز بحوث في مجال مناهج اللّغة العربيّة عامة والقواعد النحويّة خاصة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ، مثل :

١-دراسة تصميمية لتدريس مهارات اللّغة العربيّة الأخرى ، مثل: (القراءة ، والكتابة، والقصة ..) وفق مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

٢-دراسة مقارنة لمناهج القواعد النحويّة في الجمهورية العربيّة السورية وبعض الدول الأجنبيّة المتطورة من حيث الأهداف والطريقة التدريسيّة .

خاتمة: أثار قول الباحثة لطلبة المجموعة التجريبية: الطريقة التي ستتبعها في تدريسهم النحو تستخدم في أكثر دول العالم تطوراً قدراً كبيراً من الفضول والتحدي لديهم، وحرّضهم على إثبات الندية مع أقرانهم في العالم المتطور، ووصل ببعض المتميزين منهم إلى رفض أن يكون الطلبة في أمريكا وغيرها أكثر تفاعلاً وإيجابية واستيعاباً منهم.

وقد أشعلت فكرة الحداثة أذهانهم وأدخلتهم فلكاً تاقوا دخوله، ظهر ذلك في مطالبة معظم طلبة الصف الثامن من المدرستين اللتين تمّ التجريب فيهما أن تدرسهم الباحثة بطريقة التدريس نفسها التي تتبعها في الشعبتين التجريبيتين حتّى تعمّ الفائدة، وشكاوى طلبة المجموعة التجريبية من الطريقة الشائعة، وكيف يتلقون كلّ ما يكتب على السبورة دون حركة منهم أو مشاركة حقيقية لهم، في حين ينتظرون مع مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار بفارغ الصبر حصة القواعد النحوية؛ ليقوموا بدورهم الفعّال في الدرس ، ويقدموا بمتعة ما لديهم من قدرات فنية وحركية إبداعية وفكرية.

في ضوء ما سبق تقترح الباحثة على المسؤولين التربويين في مواقع اختصاصاتهم المختلفة تطوير طرائق التدريس في اللّغة العربيّة خاصة والمواد الدراسية عامة ، ومسايرة التطور التربويّ السريع في العالم ؛ ليكون لطلبتنا نصيب منه ، يعمّ خيره الوطن .

المصادر والمراجع باللّغة العربيّة

أولاً- المصادر :

١- القرآن الكريم .

ثانياً- المراجع :

١-إبراهيم، مجدي عزيز،(١٩٩٧)،**مهارات التدريس الفعّال**،الطبعة الأولى، القاهرة الأنكلو المصرية.

٢ - ابن منظور ، محمد ، اعتنى بتصحيح هذه الطبعة : أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيديّ ،(١٩٩٦)، **لسان العرب** ، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٣- أبو عمشة، نبيل، والمعري ،شوقي،(٢٠٠١)،**التطبيق النحوي**، دمشق دار الرحاب.

٤- أحمد ،أسامة، (٢٠٠٨)،osama-marketing ،**أساليب التدريب(٦)تمثيل الأدوار Role- Playing**
http://osamamarketing.blogspot.com/2009/01/6-roplaying.html
استرجع في ٢٠٠٩/٦/١٢من المصدر

٥- الأعرجي، محمد حسين،(٢٠٠٢)، **فن التمثيل عند العرب**، دمشق دار المدى للثقافة والنشر.

٦-إلياس،أسما ،(٢٠٠٦)، **المناهج التربوية** ، منشورات جامعة دمشق.

٧- إلياس،أسما، (٢٠٠٤)،**مسرح الطفل ودوره التربوي**، مجلة بناة الأجيال، دمشق.

٨-إلياس،ماري، وحسن، حنان قصاب،(٢٠٠٦)،**المعجم المسرحي(مفاهيم ومصطلحات المسرح وفنون العرض)**، بيروت ، مكتبة لبنان ناشرون .

٩- أنيس ، إبراهيم ،(١٩٧٢)، **من أسرار اللّغة** ، القاهرة ،الأنكلو المصرية .

١٠- البرازي، مجد محمد الباكير، (١٩٨٩)،**مشكلات اللّغة العربيّة المعاصرة**، عمّان، مكتبة الرسالة الحديثة.

١١- براون ، دوجلاس ، ترجمة : عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ،(٢٠٠٠)، **أسس تعلم اللّغة وتعليمها** ، بيروت، دار النهضة العربيّة للطباعة والنشر .

١٢- بركات ، سلمى محمد ،(١٩٩٢)، **اللّغة العربيّة ، مستوياها وأداؤها الوظيفي وقضاياها** ، عمّان ، بركات.

١٣- بريشت، برتولد ، (١٩٧٩)،ترجمة سعيد حورانية، **الأخوَة هوراس والأخوَة كورياس** (مسرحية) ، بيروت، دار الفارابي.

١٤- بعلبكي، رمزي، (١٩٩٦)، **اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين**،تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٥- تيمور ، محمد ،(١٩٩٠)، **مشكلات اللّغة العربيّة** ، صيدا ، المكتبة العصرية .

١٦- ثورندايك ، روبرت ، وهيجن ، إليزابيت ، ترجمة – عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، **القياس والتقويم في علم النفس والتربيّة** ، مركز الكتب الأردني .

١٧- الجرجاني، عبد القاهر، صحح أصله الشيخ محمد عبده، وعلق حواشيه السيد محمد رشيد رضا ،(١٩٧٨)، **دلائل الإعجاز**، بيروت، دار المعرفة.

١٨- الجمعية الأمريكية لمديري المدارس AASA _ ترجمة: محمد دعدور وابراهيم رزق وحش، (١٩٩٩)، **إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين** ، عالم الكتب.

١٩-الجوخدار،محمد سعيد، (٢٠٠٧)، موقع الدرس العربي، **المسرح المدرسيّ**، استرجع في ٢٠٠٩/١١/٥ من المصدر. http://www.deyaa.org

٢٠-الجيوشي،فاطمة،(١٩٩٢)،**مناهج البحث التربوي**، منشورات جامعة دمشق.

٢١- الجيوشي ، فاطمة ،(١٩٨٨)، **فلسفة التربيّة**، دمشق، المطبعة الجديدة.

٢٢- حجازي، محمود فهمي ،(١٩٩٨)، **اللّغة العربيّة في العصر الحديث : قضايا ومشكلات**، القاهرة، دار قباء .

٢٣ - حجازي، حسين سليم،(١٩٩٤)، **خيال الظل وأصل المسرح العربي**، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.

٢٤- حقي،يحيى، (١٩٨٦)،**مدرسة المسرح، الكتابات النقدية-٧-** ،الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٥- حماد، إبراهيم شكري إبراهيم، (٢٠٠٥)،منتدى مسرحيون، **المسرح المدرسيّ**، استرجع في ٢٠٠٨/١٢/٩ ،من المصدر. http://www.masraheon.com/phpBB2/index.php

٢٦- حمدان، محمد زياد،(١٩٨٥)، **ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة**، الأردن، دار التربيّة الحديثة .

٢٧- حمدان، محمد زياد، (١٩٨٨)،**التعليم المعاصر وتطوراته، أصوله وعناصره وطرائقه** عمان ، دار التربيّة الحديثة.

٢٨- حمداوي، جميل،(٢٠٠٧)، صوت الوطن، **المسرح المدرسي بالمغرب: التاريخ والبيلوغرافيا.** استرجع في ١٥ حزيران ٢٠٠٨ ، من المصدر.

http;/pulpit.alwatanvoice.com/ontent/print/10268.html

٢٩ – خاطر، محمود رشدي، وعبد الموجود، عزت، وشحاتة ،حسن،(١٩٧٧)،**الاتجاهات الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة والتربيّة الدينية** ، القاهرة، الأنجلو المصريّة .

٣٠- خسارة ، ممدوح محمد، (٢٠٠٣)، **قضايا لغويّة معاصرة،** ، الدار الوطنية الجديدة.

٣١- داوسون، وجوس، سان ، ترجمة: مصباح الحاج عيسى وإياد أحمد ملحم،(٢٠٠٥) **كيف تواجه التلامذة في فصولهم ؟ وكيف تصوغ أهدافاً سلوكيّة ؟** ، دمشق، دار الفكر

٣٢- درويش، رمضان محمد، (١٩٩٧)، **الاختبارات الإحصائيّة في التربيّة وعلم النفس** ،دمشق.

٣٣- درويش ، رمضان محمد، (١٩٩٧)،**مقدّمة في الإحصاء التطبيقيّ،** دمشق، نينوى للدراسات والنشر والتوزيع .

٣٤- رئاسة الجمهوريّة ،(١٩٨٧)، **المؤتمر التربويّ الأول لتطوير التعليم ، تحت شعار (التعليم من أجل الحياة في مجتمع التقدم والاشتراكيّة)،** دمشق

٣٥- الرفاعي، نعيم ،(١٩٩١)، **التقويم والقياس في التربيّة** ، مطبعة جامعة دمشق.

٣٦- الزبيدي، قيس، اختيار ومراجعة، من دون عام ، **مسرح التغيير(مقالات في منهج بريشت الفني)،** بيروت،دار ابن رشد .

٣٧- سعادة، جودت أحمد،(١٩٩١)،**استخدام الأهداف التعليميّة في جميع المواد الدراسيّة** ، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٣٨- سعيد، شهرزاد كامل،(٢٠٠٦)، **دراسة تقويميّة لمنهج الإملاء في مرحلة التعليم الأساسيّ(الحلقة الثانية)،** دراسة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة في جامعة دمشق.

٣٩ -سليمان، جمال،(٢٠٠٩)، **أصول التدريس،** منشورات جامعة دمشق.

٤٠- السيد، محمود أحمد،(٢٠٠٥)،**دراسة تطور الأهداف التربويّة في سورية،تحليلاً وتصنيفاً**، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.

٤١- السيد ، محمود أحمد،(١٩٨٨)، **في طرائق تدريس اللّغة العربيّة** ، دمشق المطبعة الجديدة.

٤٢ - السيد، محمود أحمد،(١٩٧٢)،**أسس اختيار موضوعات القواعد النحويّة في منهج تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلة الإعدادية** ، رسالة دكتوراة تقدّم بها إلى كلية التربيّة في عين شمس .

٤٣ - السيد ،محمود أحمد،(١٩٨٦)،**الأهداف التربويّة في الجمهورية العربيّة السوريّة** ، تونس، المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم .

٤٤ - الشاطر، جمال محمد، (٢٠٠٥)، **أساسيات التربيّة والتعليم الفعّال**، عمّان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

٤٥- الشافعي ، ابراهيم محمد، والكثيري، راشد حمد ، وعلي ، سر الختم عثمّان ،(١٩٩٦)، **المنهج المدرسيّ من منظور جديد**، الرياض، مكتبة العبيكان ،.

٤٦-شحاتة،حسن،(١٩٩٢)،**تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق**، القاهرة، الدار المصريّة اللبنانيّة .

٤٧- شحاتة ، حسن ،(١٩٩٧)، **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربيّ** ، تونس، المنظمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم .

٤٨-شحاتة،حسن،والنجار،زينب،(٢٠٠٣)،**معجم المصطلحات التربويّة**، الدار المصريّة، القاهرة. استرجع في ٢٠١٠/٤/١١،من المصدر.
http://l,bback.uqu.edu.sa/hipres/indulind

٤٩-شفيق،محمد،(١٩٩٨)،**البحث العلميّ،الخطوات المنهجيّة لإعداد البحوث الاجتماعيّة**، إسكندرية، المكتب الجامعي الحديث .

٥٠- صاصيلا، رانية،(١٩٩٩)،**فاعليّة لعب الأدوار في إكساب خبرات اجتماعيّة للأطفال**، دراسة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة في جامعة دمشق.

٥١- صرصور، فتحية إبراهيم،(٢٠٠٧)،دنيا الرأي، **مسرحة المناهج التعليميّة بين الواقع والطموح.**
استرجع في ٣حزيران ٢٠١٠ ، من المصدر. http://pulpit.alwatanvoice.com/content-102814.html

٥٢ – الطائي، محمد اسماعيل،(٢٠٠٧) ،منتدى مسرحيون،**دراسات في المسرح التربوي** ،استرجع في ٧تشرين الثاني ٢٠١٠ ، من المصدر.
www.masraheon.com/old

٥٣- طالب، محمد حسني،(١٩٨٦)،**مكانة المناشط اللغويّة غير الصفّيّة في تعلّم اللّغة العربيّة** ، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة من جامعة دمشق .

٥٤- طرابيشي،جورج،(١٩٧٢)،**لعبة الحلم والواقع (دراسة في أدب توفيق الحكيم)**، بيروت، دار الطليعة .

٥٥- طعيمة ، رشدي أحمد ،(١٩٨٧)،**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة**، مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي .

٥٦- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد،(٢٠٠١)،**تدريس العربيّة في التعليم العام نظريات وتجارب**، القاهرة، دار الفكر العربي .

٥٧- طعيمة، رشدي أحمد،(٢٠٠٤)، **المهارات اللغوية(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٨- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٤)،**الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة (إعدادها، تطويرها، تقويمها)** ، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٩- طيوب، محمود محمد ديب،(٢٠٠٩)،**الإحصاء في التربيّة وعلم النفس مع تطبيقات حاسوبية SPSS** ،جامعة تشرين.

٦٠- عاقل،فاخر،(١٩٧٦)،**أسس البحث العلمي في العلوم السلوكيّة** ، بيروت، دار العلم للملايين.

٦١- عبد الرزاق، أسعد ،وعبد الحميد، سامي(من دون عام) ،**دروس في أصول التمثيل، نظريات وتطبيقات مستندة إلى طريقة ستانسلافسكي والتجارب الخاصة**، بغداد، مطبعة الشعب .

٦٢- عفانة، عزو اسماعيل، واللوح، أحمد حسن،(٢٠٠٨)، **التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعلّم الصفّيّ)**، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٣ - عمار، سام ، (٢٠٠٢)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة**، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع .

٦٤ - عمار، سام ، وكنعان ، أحمد ، والمطلق ، فرح سليمان ،(٢٠٠٥)، **اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها**(١) جامعة دمشق .

٦٥ - العماري، سيمون، تعريب(من دون عام)، **فن التمثيل والمسرح** ، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

٦٦- عبيدات ، ذوقان ، وعدس ، عبد الرحمن ، وعبد الحقّ ، كايد ،(١٩٩٩)،**البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته** ، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع .

٦٧- العظمة، نذير، (١٩٩٢)، **دروع امرئ القيس (مسرحيّة)**،دمشق، مطبعة الشام .

٦٨- الغلاييني ، مصطفى ، راجعه ونقحه : عبد المنعم خفاجة ،(١٩٩٤)، **جامع الدروس العربيّة** ، بيروت، منشورات المكتبة العصريّة .

٦٩- غنيم،كمال أحمد،(٢٠٠٩)، رابطة أدباء الشام،**المسرح المدرسيّ ودوره في تنمية ثقافة الطفل**،استرجع في١ /٢٠٠٩/٦،من المصدر.
http://www.odabsham.net/show.php?=264

٧٠- الفلو، أسعد موسى،(١٩٩٤)،**فعّالية طريقة الإثراء في تدريس اللّغة العربيّة للطلاب المتميّزين بها** ، دمشق ،رسالة لنيل درجة الماجستير.

٧١- القاعود، ابراهيم ،وكرومي، عوني،(١٩٩٥)، **أثر طريقة التمثيل في تحصيل الصفّ الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربيّة الاجتماعية** ، إربد، جامعة اليرموك.

٧٢- قباوة، فخر الدين،(١٩٨٧)، **المورد النحويّ الكبير**، دمشق، دار طلاس .

٧٣- قسيس، جورج مطانيوس،(٢٠٠٠)، **فاعليّة طريقة حلّ المشكلات في تدريس مادة الجغرافيا** ،رسالة لنيل درجة الدكتوراة في التربيّة في جامعة دمشق.

٧٤- القلا ، فخر الدين ، وناصر ، يونس ،(١٩٩٦)، **أصول التدريس (لطلاب دبلوم التأهيل التربوي)** ، منشورات جامعة دمشق .

٧٥- كنعان، أحمد علي، والمطلق، فرح سليمان، (٢٠٠٦)،**الأنشطة المدرسيّة**، جامعة دمشق.

٧٦- كنفاني ، غسان ،(١٩٨٦)، **القبعة والنبي** ، بيروت، مؤسسة الأبحاث العربيّة .

٧٧- مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٢)، **تدريس فنون اللّغة العربيّة** ، القاهرة ،دار الفكر العربي .

٧٨- المجلس الأعلى لرعاية الفنون والأدب والعلوم الاجتماعية،(٢٠٠٥)،**مؤتمر علاقة المسرح بالتربيّة وتنمية الذائقة الفنيّة من الطفولة حتى الشباب.** استرجع في ٢٠٠٨/٢/٥،من المصدر.
http://www.masraheon.com/phpBB2/viewtopic.php?t=1527

٧٩- مجمع اللغة العربية بدمشق، المؤتمر السنوي الثاني، ٢٠٠٣ ، **اللغة العربية في مواجهة المخاطر** ، دمشق.

٨٠- مخائيل، امطانيوس ،(٢٠٠٣)، **القياس والتقويم في التربيّة الحديثة، الطبعة الرابعة**، منشورات جامعة دمشق.

٨١- مرعي ، توفيق أحمد ، والحيلة ، محمد محمود ،(٢٠٠٠)، **المناهج التربويّة الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** ، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،.

٨٢ - المصري ، نظيرة جعفري،(١٩٨١)، **دراسة تحليليّة لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات**، رسالة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة، دمشق، مكتبة الخنساء .

٨٣- المطلق ، فرح سليمان ،(١٩٩٩)، **واقع كتب الأدب والنصّوص في المرحلة الثانويّة السوريّة ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها وتصميم وحدات درسيّة للصفوف الثلاثة،** رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراة في التربيّة ، دمشق، مكتب الخنساء.

٨٤- المطلق،فرح سليمان،(١٩٩٠)،**واقع المسرح المدرسيّ ودوره في الأداء اللغويّ**،دراسة ميدانيّة في المدارس الثانويّة الرسميّة والخاصة في محافظتي دمشق وريف دمشق، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربيّة في جامعة دمشق.

٨٥- المعري،شوقي،(٢٠٠٦)، **قراءات معاصرة في تيسير النحو العربيّ**، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

٨٦ – المعريّ،شوقي،(٢٠٠١)، **الأبواب النحويّة المتشابهة**، دمشق، دار الحارث.

٨٧- المقدادي،فيصل،(١٩٨٤)،**المسرح المدرسيّ**، دمشق ،دار الجليل للطباعة والنشر.

٨٨-ملحم،سامي محمد،(٢٠٠٦)،**سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية)**، عمان، دار المسيرة .

٨٩- منصور، علي، (١٩٩١)، **علم النفس التربوي** ،جامعة دمشق،مطبعة خالد بن الوليد.

٩٠- منصور، علي، (١٩٩٣) ، **التعلّم ونظرياته** ، جامعة دمشق، مطبعة ابن حيّان.

٩١- نواصرة ، جمال محمد،(٢٠٠٣)،**أضواء على المسرح المدرسيّ ودراما الطفل(النظرية والتطبيق)** ، إربد، عالم الكتب الحديث .

٩٢- هندام، يحيى حامد، وجابر، جابر عبد الحميد،(١٩٨٥)، **المناهج " أسسها،تخطيطها، تقويمها** " ، القاهرة ، دار النهضة العربيّة .

٩٣- وزارة التربيّة :

١ – (٢٠٠٤)، **دليل المعلّم في اللّغة العربيّة**، مرحلة التعليم الأساسي، الصفّ السادس ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة .

٢-(١٩٨٨)،**دليل المدرّس للغة العربيّة** ، الثاني الإعدادي ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة .

٣- (١٩٩١)،**القراءة** ، الثاني الثانوي الأدبي ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة .

٤- (٢٠٠٥)،**القواعد والإملاء والخط** ، مرحلة التعليم الأساسيّ ،الصفّ السابع، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة .

٥- (٢٠٠٤)،**القواعد والإملاء والخط** ، مرحلة التعليم الأساسيّ ، الصفّ الثامن ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة .

٦- (٢٠٠٤)،**القواعد**، الصفّ الثاني الثانوي العلميّ، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة.

References المراجع باللّغة الإنكليزية

1- Chilcoat, Gorge W,1995 **El Acto: Studying the Hispanic American Experience through the Farm Worker Theater. www.civelrghtsteach.org**

2- Crumpler, T, & Schneider, J.J,2002,**Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using drama**. Research in Drama Education,7(1),61-79
htt://reading.indiana.edu/ieu/digests/d187.html
3- Davis , Paul & Rinvoluri , Mario 2000**, Dictation New methods ,new Possibilities Tenth printing** , printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge.
4-Graves, Elizabeth Ann,2008, **Role-Playing an effective teaching method?** Amaster,s research project to the Faculty of college of education Ohio University**.**
5- Liu, Feng & Ding, Yun, 2009 **Role Play in English language teaching,**Asian Social Science, vol 5, no 10 . WWW.ccsenet.org/journal.html
6- Sun, Ping-Yun, 2008, **Using Drama and Theatre to Promot Literacy Development :Some Basic Classroom Application .**
htt://reading.indiana.edu/ieu/digests/d187.html

الملاحق

الملحق (١)

أولاً– أسماء السيدات والسادة في لجنة تحكيم الأهداف السلوكيّة:

١-الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان .

٢-الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى

٣-الأستاذ المساعد الدكتور فرح سليمان المطلق .

٤-الدكتورة رانية صاصيلا .

ثانياً - أسماء السيدات والسادة في لجنة تحكيم الاختبار ,التحصيليّ :

١- الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى .

٢- الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان .

٣-الأستاذ الدكتور سمير مراد .

٤-الأستاذ المساعد الدكتور فرح سليمان المطلق .

٥-الدكتورة رانية صاصيلا .

ثالثاً- أسماء السيدات والسادة في لجنة تحكيم البرنامج :

١- الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى .

٢- الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان .

٣-الأستاذ المساعد الدكتور فرح سليمان المطلق .

٤-الدكتورة رانية صاصيلا .

٥-الدكتورة أثير محمد علي .

٦-المدرّس مصطفى عبود .

٧-المدرّسة ميادة حسين .

رابعاً - أسماء السيدات والسادة في لجنة تحكيم استبانة اتجاه الطلبة :

١-الأستاذة الدكتورة سلوى مرتضى .

٢-الأستاذ الدكتور أحمد علي كنعان .

٣-الأستاذ الدكتور سمير مراد .

٤-الأستاذ المساعد الدكتور فرح سليمان المطلق .

٥-الدكتورة رانية صاصيلا .

خامساً- اسما السيدين في لجنة تحكيم العمليات الإحصائيّة:

١-الأستاذ الدكتور رمضان درويش.

٢-الأستاذ المساعد الدكتور محمود طيوب.

الملحق(٢)

البرنامج

قامت الباحثة بمسرحة دروس المنصوبات في مقرر (القواعد والإملاء والخط) للّغة العربيّة في الصفّ الثامن ، متبعةً الخطوات الآتية :

١- قرأت كلّ درس من دروس المنصوبات قراءة متأنية ، ثمّ حدّدت الأهداف السلوكيّة لكلّ درس منها .

٢- حوّلت النصّ المساعد لكلّ درس من دروس المنصوبات للصفّ المذكور أعلاه إلى نصّ مسرحيّ يعتمد الحوار أداة للوصول إلى الهدف ، واستخدمت الباحثة شخصية الراوي الذي يقدّم النصّ المساعد للطلاب بطريقة الحكاية في بعض دروس المنصوبات ، مع تغيير بسيط في جمل النصّ ، وحذف بعض العبارات ، وإضافة بعض العبارات مع المحافظة على الفكرة التي يحملها النصّ .

٣- قسّمت الصفّ إلى مجموعتين : مجموعة (أ) ، ومجموعة (ب) ورتّبت المجموعتين بحيث يصبح الصفّ على شكل صندوق مفتوح ، وبذلك يقسم الصفّ قسمين : الأول للمشاهدة ، والثاني للعرض المسرحيّ ، ويعرض العمل المسرحيّ أمام الطلبة .

٤- حدّدت الممثلين الثابتين والمتغيرين لكلّ درس من دروس المنصوبات في الصفّ الثامن، فكانت الشخصيات الثابتة في كلّ درس على الشكل الآتي :

الحكم : وهو من يملك خبرة في اللّغة العربيّة وتدريسها ، فأخذت المدرّسة هذا الدور .

العارف : طالب من الصفّ ، يمتلك الطلاقة اللغوية ، ويتصف بسرعة البديهة والذكاء ، وهو الذي يدير الحوار مع الشخصيات الأخرى .

القارئ : وهو طالب من الصفّ حسن القراءة ،سليم النطق ، قوي الصوت .

الراوي: وهو شخصية مستمدّة من التاريخ القديم والحديث، يبدأ حكايته بصوت مرتفع، مراعياً النغمة المناسبة للّغة في الحكاية، ورد تعريفه في الفصل الأول

أما بقية الشخصيات فتوزع حسب عناصر كلّ درس من دروس المنصوبات ، وتثبت بعد الأهداف السلوكيّة للدرس .

٥- حدّدت الأدوات المستخدمة ، وهي: السبورة والطباشير الملونة ،والدفاتر ، وآلة تصوير (رقمية، فيديو)،وحاسوب محمول، وبعض اللوحات المرسومة والصور للتعبير عمّا فيها، والبطاقات التي كتبت عليها الجمل التي تستخدم في تقديم العمل المسرحيّ لتحقيق الأهداف السلوكيّة ، من هذه البطاقات ما يحمله القارئ في يده أو يعلّقه على صدره ، ومنها ما يعلّقه الحكم (المدرّسة) على السبورة للتقويم البنائيّ ، ولتحقيق الأهداف السلوكيّة أيضاً .

المفعول به

الأهداف السلوكيّة :

١ أن يعرّف الطالب المفعول به .(**تذكّر**)

٢ أن يميّز بين أنواع المفعول به : (اسماً ظاهراً ، وضميراً متصلاً أو منفصلاً ، وجملة اسميّة أو فعليّة) .(**فهم**)

٣ أن يوضّح علامة إعراب المفعول به .(**فهم**)

٤ أن يعرب المفعول به المفرد والجملة .(**تطبيق**)

٥ أن يميّز بين المفعول به المعرب والمفعول به المبني.(**عليا**) *

٦ أن يعطي مثالاً على كلّ نوع من أنواع المفعول به : (اسم مفرد ، ضمير متصل ، ضمير منفصل، جملة فعلية أو اسمية) في جملة مفيدة .(**عليا**)

٧ أن يكتب ثلاثة أسطر يستوفي فيها حالات المفعول به : (اسماً مفرداً ، ضميراً متصلاً ، اسم إشارة ، جملة فعلية).(**عليا**)

الممثّلون :

- طالب أول (زار القرية) .
- العارف : طالب ذكي وسريع البديهة وفصيح .
- الحكم : المدرّسة أو المدرّس .
- طالب : الفعل .
- طالب : الفاعل .
- طالب : المفعول به .
- طالب: القارئ (الذي يقرأ الجمل المتعلّقة بالدرس ، وتكون مكتوبة في بطاقة يحملها بيده أو تعلّق على صدره).

---

*عُليا=التحليل والتركيب والتقويم.

المشهد الأول

الحكم والعارف كلّ منهما في مكانه ، يتقدّم الطالب الأول وعلامات السرور على وجهه ويقول: السلام عليكم ، فيردّ الطلاب التحية .

- العارف : من أين أتيت أيها الطالب ؟
- الطالب الأول : أتيت من قرية في ريفنا الجميل ، قمت بزيارتها في الأمس .
- العارف : لِمَ زرتها ؟
- الطالب الأول : لأمتّع نفسي بجمال الطبيعة .
- العارف : وما الذي أعجبك في تلك القرية ؟
- الطالب الأول : أعجبني قرويّ نشيط سبق الفجر إلى الحقول والبساتين.
- العارف : حدّثنا عنه.
- الطالب الأول :قويٌّ رقيق، يبادل غرساتِه نظرةَ الحبّ والمودة ، يقود أمامه ثورين كبيرين يجرّان محراثاً ، إنّه يرسم بعمله وعرقه صورة المستقبل الباسم .
- العارف : ما مشاعرك بعد أن زرت القرية ؟
- الطالب الأول : أحببت القرويين ، أحببت كبرياءَهم ، أحببت صبرهم ولهم أقول: أنتم نسغ الأرض ومصدر جمالها، وإيّاكم أجلّ.
- العارف: جميل هذا الشعور ، إنني **أحبّهم** أيضاً.

المشهد الثاني

العارف والحكم في مكانهما، والفعل والفاعل والمفعول به يقفون جانباً حسب ترتيبهم في الجملة.

- القارئ يتقدّم ، ويقرأ من بطاقة على صدره : أحبُّ صبرَهم .
- العارف : هذه جملة فعليّة ، أين أنت أيّها الفعل ؟
- الفعل : أنا في جملة زميلي القارئ (أحبُّ) .
- العارف : وأين أنت أيّها الفاعل ؟
- الفاعل : أنا ضمير مستتر في الجملة السابقة ، تقديري (أنا) .
- العارف متسائلاً : هل في الجملة مفعول به ؟
- المفعول به : نعم، انظر إليَّ في بطاقة زميلي ،أنا الاسم (صبرَهم) .
- العارف : ما عملك في الجملة أيّها المفعول به ؟
- المفعول به : أنا الذي وقع عليه فعل الفاعل .
- العارف : وما علامة إعرابك ؟
- المفعول به : النصّب ، انظر إلى الفتحة فوق حرف الراء (يلفظ كلمة صبرَهم مظهراً الفتحة).
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : صحيح ما قاله المفعول به :

المفعول به اسم منصوب يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف إلى المجموعتين : من يستخرج المفعول به من الجملة المثبتة على السبورة : رسم الطالب لوحةً ملوّنةً .
- طالب من المجموعة(أ) : المفعول به (ملوّنةً) .
- طلبة المجموعتين بصوت عالٍ : لا لا لا .
- طالب من المجموعة(ب) : المفعول به (لوحةً) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : للأسف الإجابة الأولى غير صحيحة ، الإجابة الثانية صحيحة ، والمفعول به (لوحةً) .

المشهد الثالث

الحكم والعارف في مكانهما ، يتقدّم القارئ إلى وسط الصفّ وأمام الطلاب، ثمّ يقرأ من بطاقته:

يفاخر الفلاحُ الملوكَ بعظمته .

- العارف : أين أنت أيّها المفعول به ؟
- يخرج المفعول به من بين الطلاب ويقول: أنا الاسم الظاهر بعد الفعل يفاخر (الملوكَ).
- القارئ: يقرأ من بطاقته : **أحبُّهم** .
- العارف للمفعول به : أين أنت في (أحبُّهم) ؟
- المفعول به: أنت ذكي ، انظر إلى الفعل (أحبّهم) بإمعان تربي ضميراً متصلاً بالفعل أحبُّ (**هم**) .
- القارئ: يقرأ من بطاقته : **إيّاهم أُجلّ**.
- العارف : أيّها المفعول به لقد حيّرتنا، أين أنت في الجملة السابقة ؟
- المفعول به :(**إيّاهم**) ، جئت ضميراً منفصلاً في أول الجملة السابقة.
- العارف : هذا يعني أنّك تأتي ضميراً متصلاً ،وضميراً منفصلاً.
- المفعول به : نعم .
- القارئ :يقرأ العبارة الأخيرة في بطاقته : **أقول** : **أنتم نسغ الأرض** .
- العارف : آ آ أيّها المفعول به الآن أقول : لستَ موجوداً في الجملة السابقة .
- المفعول به : بل أنا موجودٌ بوضوحٍ تام.
- العارف : موجود! أين ؟
- المفعول به: أنا في العبارة السابقة لست اسماً مفرداً ولا ضميراً بل جملة اسميّة(**أنتم نسغ الأرض**) ، اعلم أنّه بعد القول تكون الجملة في محل نصب مفعول به .
- العارف : جئتَ بعد القول جملة اسميّة ، هل تأتي أيضاً بعد القول جملة فعليّة ؟
- المفعول به : نعم ، ومثال ذلك (قال: أحبُّ الفلاحين)، أنا في المثال الجملة الفعلية (أحبّ الفلاحين) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : ما قاله المفعول به صحيح :

١ - يكون المفعول به اسماً ظاهراً .

٢ - ويكون : أ – ضميراً متصلاً .

ب – ضميراً منفصلاً .

ج – جملة اسميّة أو فعليّة .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها.

يعلّق العارف بطاقة على السبورة كتبت عليها الجمل التالية: أشعل القائد نار الحميّة في نفوس جنوده ، أدهشني فيها ذلك القرويّ النشيط ، قال الفدائيّ : سأنفّذ ما أمرت به بعزم وأمانة ، إيّاكم أقدّر أيّها الطلاب المتفوّقون ، قال لي صديقي : الحياة جميلة .

- العارف للمجموعتين : من يدلّ على المفعول به في هذه البطاقة ، ويبيّن نوعه ؟
- طالب من أ : في الجملة الأولى: المفعول به (**نارَ**) نوعه اسم مفرد
- طالب من ب: في الجملة الثانية:(**الياء**) في الفعل (أدهشني) نوعه ضمير متصل.
- طالب من أ: في الجملة الثالثة:(سأنفذ) .. نوعه جملة فعليّة.
- طالب من ب : في الجملة الرابعة : (إيّاكم) نوعه ضمير منفصل.
- طالب من ب : في الجملة الخامسة : (الحياة جميلة) نوعه جملة اسميّة.
- العارف : ما رأيك يا حكم في إجابات الطلاب ؟
- الحكم : الإجابات كلّها صحيحة ، وشكراً للمجموعتين .

المشهد الرابع

الحكم والعارف في مكانهما ، يقف القارئ أمام الطلبة ، ويقرأ من بطاقته : **يقود أمامه ثورينِ**

.

يسمع العارف القارئ ، ويرى الجملة التي قرأها على صدره ، فيقول :

- أيّها المفعول به، أين أنت في الجملة السابقة ؟

يخرج المفعول به من بين الطلبة وهو يقول :

- أنا في الجملة (**ثورينِ**) .

- العارف : كيف ؟ سبق وقلت لنا : إنك اسم مفرد !

- المفعول به : أوليس المثنى اسماً مفرداً ؟

- العارف: أجل ، إن المثنى اسم مفرد، لكنّني أرى كسرة ولا أرى الفتحة التي قلت إنّها علامتك!

- المفعول به: لا تراها لأن علامة نصبي في صيغة المثنى **الياء**.

- العارف: وما هذه النون بعد الياء؟

- المفعول به: هذه النون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

- القارئ بصوت واضح : **أحبُّ القرويينَ** .

- العارف : عرفتك أيّها المفعول به ، أنت في هذه الجملة (**القرويينَ**)، وأنت جمع مذكر سالم ، لكن ما علامة إعرابك عندما تكون اسماً مفرداً بصيغة جمع المذكر السالم ؟

- المفعول به :تكون علامة إعرابي الياء في جمع المذكر السالم .

- القارئ بصوت واضح : **يبادل غرساتِه نظرةَ الحبِّ** .

- العارف : أين أنت أيّها المفعول به ؟ لقد شغلت بالي بحركاتك.

- المفعول به: جئتُ في الجملة السابقة مرتين: اسماً مفرداً (**نظرةَ**) ، وجمع مؤنث سالماً (**غرساتِه**).

- العارف : ما علامة إعرابك في صيغة جمع المؤنث السالم ؟

- المفعول به : علامة نصبي الكسرة عوض عن الفتحة.

- العارف: أرجو يا حكم أن تذكّرنا بعلامات إعراب المفعول به .

- الحكم : ١ - **علامة نصب المفعول به الفتحة إذا كان اسماً مفرداً** .

٢ – والياء إذا كان مثنى أو جمع مذكر سالماً .

٣- والكسرة إذا كان جمع مؤنث سالماً .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف للطلبة: من يعرب الكلمات التي تحتها خطّ والجملة التي بين قوسين في البطاقة المعلّقة على السبورة :

قالت الشمس :(أنا ملكة السماء) ، تدخل أشعتي منازلَكم ، فتقتل الحشراتِ، والبيت الذي أزوره قلّما يزوره طبيب. إنّي أحبُّ العاملين في حقولهم والرابضين في خنادقهم أردّ عنهم غضب الشتاء وأقابلهم بلطف وحنان، لقد ملكت صفتين ساميتين: إنسانيّة الطبيب ، وحنان الأمّ .

الإعراب :

- طالب من أ :جملة (أنا ملكة السماء) : جملة اسميّة في محلّ نصب مفعول به .

-طالب من ب : منازلكم : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة ،

و(كم) : ضمير متصل مبني في محلّ جر بالإضافة .

-طالب من أ :الحشراتِ : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة عوضاً عن الفتحة لأنّه جمع مؤنث سالم .

- طالب من ب: أزوره :فعل مضارع مرفوع، والهاء ضمير متصل مبني في محلّ نصب مفعول به.

-طالب من أ :العاملين : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه جمع مذكر سالم والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد .

- طالب من ب :صفتين : مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنّه مثنى والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد .

- العارف : هل إعراب الطلاب صحيح يا حكم ؟

- الحكم : نعم الإعراب صحيح ، شكراً للمجموعتين

المشهد الخامس

الحكم والعارف في مكانهما ، يتقدّم القارئ إلى أمام الصفّ ، ويقرأ الجمل التي كتبت في بطاقته : **يفاخر الملوكَ بعظمته ، أحبُّهم ، أجلّ هذا الجنديَ الباسلَ ، نقدِّر الذي يضحي في سبيل وطنه .**

- العارف : أين أنت أيّها المفعول به ؟
- المفعول به: يخرج من الصفّ: أنا هنا.
- العارف : دلّنا على نفسك في الجمل التي قرأها زميلك .
- المفعول به : أنا في الجملة الأولى (الملوكَ) ، وفي الثانية الضمير (هم) في الفعل أحبّهم ، وفي الثالثة اسم الإشارة (هذا) ، وفي الرابعة الاسم الموصول (الذي) .
- العارف : شاهدت علامة نصبك الفتحة في (الملوكَ) لكنّني لم أعرف علامة نصبك في الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول .
- المفعول به : أنت محقّ في ذلك؛ لأنّني اسم معرب في (الملوكَ) تظهر علامة نصبي، وتقدر تقديراً إذا جئت اسماً مقصوراً ؛ لتعذر نطق الألف وحركة الفتحة معاً ، لكنّني في الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول مبنيّ فلا تظهر علامة إعرابي .
- العارف : أحبّ أن أسمع رأي الحكم في ذلك .
- الحكم : كلام المفعول به صحيح :

١ – يكون المفعول به اسماً معرباً إذا ظهرت حركة الإعراب على آخره ، وتقدّر إذا كان اسماً مقصوراً .

٢– ويكون المفعول به مبنيّاً إذا لم تظهر علامة الإعراب على آخره ، وذلك عندما يكون ضميراً أو اسماً موصولاً أو اسم إشارة .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة المفعول به .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين :من يؤلّف أربع جمل مترابطة تحتوي أنواعاً مختلفة من المفعول به المبني والمعرب ،لأسمعها في الحصة القادمة؟

طالب من أ :

طالب من ب :

- الحكم متوجهاً لجميع الطلاب : حلّوا الوظيفة البيتيّة الآتية :

قال الشاعر يصف فلاحاً يعمل في حقله :

مررت به يكبّ على غراس لوين العنق للعصف الشديد
فيرفعهنَّ فوق الأرض كيما ينجيهنّ من ذلّ السجـــود
بصرت به ينقّل راحتيـــــه على الأغراس من عود لعود
فيترع سلخة من كلّ غصن ويدفنها لتولد من جـــــديـــد

١- دلّ على المفعول به في الأبيات السابقة وأعربه .

المفعول به : إعرابه :

٢ هات أربع جمل من عندك يكون المفعول به في الجملة الأولى ضميراً متصلاً وفي الثانية ضميراً منفصلاً وفي الثالثة اسم إشارة وفي الجملة الرابعة اسماً موصولاً .

٣- هات من عندك جملتين في كلّ منهما مفعول به أحدهما منصوب بالياء والثاني منصوب بالكسرة وبيّن السبب .

الجملة الأولى :

السبب :

الجملة الثانية :

السبب :

٤- أعرب ما يأتي : الطلاب المتفوقون بناة الوطن فإيّاهم نجلّ .

الإعراب :

الطلاب :

المتفوقون :

بناة :

الوطن :

فإيّاهم :

نجلّ :

المفعول فيه

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب ظرف الزمان . (**تذكّر**)

٢ - أن يكتب جملة مفيدة فيها ظرف زمان . (**تطبيق**)

٣ - أن يذكر علامة إعراب ظرفي : (الزمان ، والمكان) .(**فهم**)

٤ - أن يميّز بين ظرف الزمان وظرف المكان . (**عليا**)

٥ - أن يحدّد ظرف الزمان وظرف المكان (المبني والمعرب) في الجدول بعد قراءة الجمل التي تلي . (**عليا**)

٦ - أن يعرب ظرف الزمان وظرف المكان . (**تطبيق**)

٧ - أن يصف بثلاثة أسطر اللوحة في الصفّحة التالية مستخدماً ظرفي الزمان والمكان. (**عليا**)

٨ - أن يقارن بين المفعول به والمفعول فيه . (**عليا**)

الممثّلون: الحكم، والعارف، والقارئ، وطالب: (الفعل)، وطالب: الفاعل، وطالب: (ظرف الزمان)، وطالب:(ظرف المكان)، والراوي، وطلبة المجموعتين .

المشهد الأول

يتقدّم الراوي **إلى الأمام** حتى منتصف الصفّ ، ثمّ يلقي التحية على الجميع ، ويأخذ مكانه على الكرسي ، لا يخفي حزنه ، ثمّ يبدأ حكايته :

في يوم مشمس جميل عاد أنيس إلى أهله محمولاً على الأكفّ والراحات، مكلّلاً بالغار، واراه رفاقه الثرى ، فامتزج التراب بدمه الزكي الطاهر، وفاحت منه رائحة الشهادة .

يا أحبّتي ما زالت صورته ماثلة أمام عينيّ، الشاب المتوقّد الذي تفيض نفسه بالحبّ والعزيمة **تحت** أقدامه سقط المستحيل، وتحطّمت أسطورة العدو الذي لا يقهر .وقفت **أمام** جثمّانه **ساعةً** أطهّر نفسي برائحة الدم الزكي، علّمني كيف أسير على خطاه **يوماً** ، وأكون مقاتلاً بطلاً في ساحة المعركة والشرف ، وأنال الاحترام ، وأقف **بين** الخالدين .

المشهد الثاني

يخرج الطلاب الثلاثة : (الفعل ، والفاعل ، وظرف الزمان) بالترتيب من بين الطلاب ويليهم القارئ وهو يقرأ ما كتب في بطاقة يحملها : استيقظت **صباحاً** .

- العارف متوجهاً إلى الفعل : متى حدثت أيّها الفعل ؟
- الفعل : سل زميلي ظرف الزمان .
- العارف لظرف الزمان : أَأنت تحدّد زمان حدوث زميلك الفعل ؟
- ظرف الزمان : نعم ، أنا أحدّد زمان حدوث الفعل .
- العارف : من أنت يا ظرف الزمان ؟ أوضح .
- ظرف الزمان : أنا اسم أُذكر لتحديد زمان حدوث الفعل .
- العارف : وما علامة إعرابك ؟
- ظرف الزمان : النصّب .
- العارف : ماذا يسمّونك ؟
- ظرف الزمان : أُسمّى مفعولاً فيه (ظرف زمان) .
- العارف : لِمَ (مفعولاً فيه) ؟
- ظرف الزمان : لأنّه في أثنائي يحدث الفعل .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم : كلام المفعول فيه(ظرف الزمان) صحيح :**ظرف الزمان اسم يذكر لتحديد زمان حدوث الفعل ، يسمّى مفعولاً فيه(ظرف زمان)، وهو منصوب .**

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف للمجموعتين : من يذكر لي خمسة أسماء تدلّ على ظرف الزمان ؟
- طالب من المجموعة أ : صباحاً ، مساءً ، ظهراً ، ساعةً ، لحظةً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : إن دلّت تلك الأسماء على زمان حدوث الفعل فهي ظروف زمان .
- العارف : إذاً هذا يتعلّق بورودها في الجملة .
- الحكم : نعم .
- العارف : شكراً للمجموعة أ ، ولننتبه إلى سياق الجملة .

المشهد الثالث

يتقدّم الفعل والفاعل والمفعول به إلى أمام المجموعتين بالترتيب، يليهم القارئ، ويقرأ ما كتب في بطاقته : أحبّ ساعةَ العمل .

- العارف : يا ظرف الزمان ، يا ظرف الزمان .
- المفعول به : ليس بيننا ظرف زمان .
- العارف : غير معقول ! سمعت القارئ يقرأ : (أحب ساعةَ العمل)، أَليست (ساعةَ) ظرف زمان ؟
- المفعول به : (ساعةَ) تعنيني أنا ، فقد وقع فعل الحبّ عليّ أي على (ساعةَ) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الاسم (ساعةَ) في جملة (أحبّ ساعةَ العمل) هو من أسماء الظروف ، لكنّه لم يدلّ على زمان حدوث الفعل ، لذلك ليس ظرفَ زمان ، بل هو حسب موقعه في الجملة (مفعول به) .
- العارف : إذن يجب أن نميّز ظرف الزمان من معناه في الجملة .
- الحكم : نعم ، ونقول : **المفعول فيه (ظرف الزمان) إذا لم يحدّد زمان حدوث الفعل فإنّه يعرب حسب موقعه في الجملة كسائر الأسماء .**

وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة التي سبقتها على السبورة .

- العارف للمجموعتين : من يعرب ما تحته خط في البطاقة المعلّقة على السبورة ممّا يأتي :
  يومُ السادس من تشرين يومٌ عظيم ، ففي كلّ سنةٍ نحيي ذكراه .
- طالب من ب : يومُ : مفعول فيه ظرف زمان .
- تخرج الأصوات من المجموعتين : لا لا لا .
- طالب من أ : يومُ : مبتدأ مرفوع ، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟ أيّ الإجابتين صحيحة ؟
- الحكم : الإجابة الثانية هي الصحيحة ؛ لأنّ (يوم) لا يدلّ على زمان حدوث الفعل.
- طالب من أ : سنةٍ : مضاف إليه مجرور ، وعلامة جره الكسرة الظاهرة .
- العارف : ما رأي الحكم ؟
- الحكم : الإجابة صحيحة ،شكراً للمجموعتين .

المشهد الرابع

يخرج الفعل والفاعل والمفعول فيه(ظرف المكان) من بين الطلاب ، يليهم القارئ ، وهو يقرأ ما كتب في بطاقة يحملها : أسير **قربَ** الأبطال .

- العارف : ما معنى (قرب)؟ من يوضح لي معنى (قرب) ؟
- ظرف المكان : (قربَ) تعنيني ، إنها تدلّ على مكان حدوث الفعل (أسير)
- العارف : أوضح لي أكثر ، أأنت اسم ؟
- ظرف المكان : نعم .
- العارف : ما علامة إعرابك ؟
- ظرف المكان : النصّب .
- العارف : ماذا تُسمّى ؟
- ظرف المكان : أُسمّى مفعولاً فيه (ظرف مكان) .
- العارف : ما رأيك يا حكم في كلام ظرف المكان ؟

- الحكم : كلامه صحيح : **الاسم الذي يذكر لتحديد مكان حدوث الفعل يسمّى مفعولاً فيه (ظرف مكان)** .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف للمجموعتين : من يدلّ على المفعول فيه ظرف (الزمان، والمكان) في العبارة التالية المكتوبة في البطاقة المعلّقة على السبورة : فوق جبينه ارتسمت صورة الوطن، وبين جوانحه أزهرت أغصان الحياة ... إنّه الشهيد الذي رأيته صباح يوم النصّر، وسمعت أخباره أيام الحرب .
- طالب من أ : (فوقَ) : ظرف مكان ، و(بين) : ظرف مكان .
- طالب من ب : (صباحَ) : ظرف زمان ، و(أيام) : ظرف زمان .
- العارف : ما رأيك يا حكم بالإجابتين ؟
- الحكم : الإجابتان صحيحتان ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الخامس

الحكم والعارف في مكانهما ، يخرج ظرف المكان والقارئ من بين الطلاب ويقفان أمام الصفّ، ثمّ يقرأ القارئ من بطاقة معلّقة على صدره :

- البحر **من أمامِكم** والعدوّ **من ورائكم** .
- العارف يتوّجه إلى المجموعتين : بِمَ سبق ظرف المكان (أمامِكم) ؟
- طالب من أ : بحرف الجر (من) .
- العارف للطالب نفسه : أعرب (أمامِكم) .
- طالب أ : أمامكم : ظرف مكان منصوب .
- الطلاب من المجموعتين : لا لا لا .
- طالب ثان من أ : أمامكم : اسم مجرور بمن ، وعلامة جره الكسرة .
- العارف :ما رأيك يا حكم بإجابات الطلاب ؟
- الحكم : إجابة الطالب الثاني من(أ) صحيحة :

المفعول فيه (ظرف المكان) قد يأتي اسماً مجروراً بـــ (من ، وإلى) .

وتدرج هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة

المشهد السادس

يتقدّم الفاعل أمام الطلاب ، وعلامات التعب عليه ، ثمّ يقف القارئ ويقرأ من بطاقة على صدره : وقفتُ أمامه ساعةً .

-العارف ينادي : يا ظرف الزمان (ساعةً) بمن تتعلّق في الجملة السابقة ؟

– ظرف الزمان : كما تعلم أنا لا أستطيع الوقوف وحدي ، لا بدّ لي من التعلّق بشيء،(ويمسك بالفعل بسرعة) لذلك تعلّقت بالفعل (وقفت) ،وحدّدت زمن حدوثه.

– القارئ يقرأ من بطاقته : الجنةُ تحتَ أقدام الأمهات .

– العارف ينادي : يا ظرف المكان (تحتَ) أأنت متعلّق بالفعل ؟

– ظرف المكان : أنا مثل زميلي ظرف الزمان أتعلّق بالفعل أو ما يشبه الفعل .

– العارف : في جملة (الجنة تحت أقدام الأمهات) لا يوجد فعل .

– ظرف المكان : هذا صحيح ، في الجملة الاسميّة أتعلّق بالخبر الذي يشبه الفعل ، وكذلك المشتقات تشبه الفعل مثل اسم الفاعل واسم المفعول ..

– العارف : أين الخبر في الجملة السابقة ؟

– ظرف المكان : أنا(تحت) أدلّ عليه .

– العارف : ما رأيك يا حكم ؟

– الحكم : كلامه صحيح : **المفعول فيه ظرف** (**الزمان** ، **والمكان**) **يحتاج إلى ما يتعلّق به من فعل أو ما يشبه الفعل ، والمتعلَّق به إمّا محذوف أو مذكور** .

وتدرج هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة التي سبقتها على السبورة لتكتمل القاعدة .

-العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يدلّ على المفعول فيه ، ويملأ الجدول من العبارات الآتية :

قال الشاعر :

إنّا لنرخص يوم الروع أنفسنا ولو نُسام بها في الأمن أُغلينا

وقال آخر :

مرّت فويق الأرض تسحب ذيلها   والريح تحملها على الأعناق

المجد بين ثوبيك .

ظرف الزمان	يتعلق بـــ	ظرف المكان	يتعلق بـــ

- العارف للطلبة : أعربوا (مساءً) من الجملة الآتية : ذهبت مساءً إلى شاطئ البحر.

الإعراب : مساءً :.................

- العارف للطلبة : اكتبوا ثلاثة أسطر مستخدمين ظرفي (الزمان والمكان) .
- الحكم يطلب إلى الطلبة حلّ الوظيفة البيتيّة الآتية :

١ – ميّز المفعول فيه (ظرف المكان) من المفعول فيه (ظرف الزمان) فيما يلي وأعربه:

قال أبو القاسم الشابيّ:

إذا الشعب يوماً أراد الحياة   فلا بدّ أن يستجيب القدر

وقال أبو فراس الحمدانيّ :

وليت الذي بيني وبينك عامر   وبيني وبين العالمين خراب

وقال أحدهم :

أضاحك ضيفي قبل إنزال رحله   ويخصب عندي والمحلّ جديب

٢ – اشرح الأبيات التالية وأعرب ما تحته خطّ منها :

قال الشاعر إلياس فرحات :

نحن في الشام فهذا بردى　　خطّه المبدع سطراً في كتاب

فاقرئيه تقرئي التاريخ من　　قبل حواء إلى يوم الحساب

قال الشاعر محمد مهدي الجواهري في الشام :

يا ملعب البيض الغرائر يمّحي　　يوم الغرام به بيوم لقاء

اليومَ عيد الواهبين وفي غدٍ　　عيد الفتوح ، وأمس عيد جلاء

٣ - هات من عندك جملتين في كلّ منهما مفعول فيه (ظرف مكان) متعلّق بفعل مذكور.

٤ - هات من عندك جملتين في كلّ منهما مفعول فيه (ظرف مكان) ، واذكر الفعل الذي تعلّق به كلّ منهما .

المفعول المطلق

الأهداف السلوكية :

١ - أن يعرّف الطالب المصدر . (**تذكّر**)

٢ - أن يحدّد المفعول المطلق . (**فهم**)

٣ - أن يميّز بين المفعول المطلق الذي يؤكّد الفعل وبين المفعول المطلق الذي يبيّن نوع الفعل والذي يبيّن عدده . (**عليا**)

٤ - أن يعرب المفعول المطلق وما ينوب عنه إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٥ - أن يكتب جملتين مفيدتين في كلّ منهما نائب مفعول مطلق . (**عليا**)

٦ - أن يصف اللوحة في الصفّحة التي تلي (فريق رياضي في الملعب) مستخدماً المفعول المطلق واثنين ممّا ينوب عنه ، على ألا يتجاوز ثلاثة أسطر. (**عليا**)

٧ - أن يميّز بين المفعول المطلق والمفعول به والمفعول فيه بوضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب في الجدول . (**عليا**)

الممثلون :

الحكم، والعارف، والقارئ، وطالب(المصدر)، وطالب(الفعل)، وطالب(المفعول المطلق)، وطالب (نائب المفعول المطلق) ، وطلبة المجموعتين (أ ، ب) .

المشهد الأول

- العارف: يتوجه إلى طلبة المجموعتين قائلاً : من منكم يحب الرياضة ؟
- طالب من أ : أنا .
- العارف : لِمَ تحبّها ؟
- طالب أ : لأنّها تقوّي الأبدان تقويةً ، وتنمّي العقل تنميّةً .
- العارف : إذاً هي ضروريّة لكلّ طالب .
- طالب أ : نعم ، وضروريّة لكلّ مهتمّ بالعلوم والآداب .
- العارف لطلبة المجموعتين : إذا لم يمارس الصغار الرياضة ، ماذا يحدث لهم ؟
- طالب من ب: يتأخّر نموهم تأخّراً ملحوظاً، وتعتلّ أجسادهم ، وتضعف عقولهم .
- العارف للمجموعتين : كيف تحبّون الرياضة ؟
- طالب من أ : أحبّها حبَّ الجائع للطعام ، وأتوق إليها توقَ الزهر لحبات الندى .
- العارف : جميل .
- العارف للمجموعتين : كيف تمارسون الرياضة ؟
- طالب من ب: أستيقظ صباحاً، وأذهب إلى الملعب، فأدور دورتين حوله، وأعود إلى البيت نشيط العقل والجسد لأكمل دراستي .

المشهد الثاني

الحكم والعارف في مكانهما ، وطلبة المجموعتين أيضاً .

يخرج القارئ من بين الطلبة ويليه الفعل ، ثمّ المصدر ويقفون أمام الطلبة .

- القارئ :يرفع يديه مظهراً عضلاته القوية ، ويقرأ ما كتب في البطاقة المعلّقة على صدره : الرياضةُ تقوّي الأبدان **تقويةً** .
- العارف : أين الفعل ؟
- الفعل : انظر إليَّ ، أنا في الجملة التي قرأها القارئ (تقوّي) .

- العارف : أرى حروفك تشبه حروف (تقويةً) لذلك سألت عنك .
- الفعل : نعم ، حروفي من حروف (تقوية).
- العارف : أَ (تقويةً) اسم أم فعل ؟
- المصدر: يتقدّم قليلاً باتجاه العارف ويقول : أنا اسم يا عارف أي أنا (تقوية) .
- العارف : أرى لفظك من لفظ الفعل (تقوّي) ، فهل تدلّ على الحدث مثله ؟
- المصدر : نعم أدلّ على الحدث مجرداً من الزمن .
- العارف : أنت اسمٌ ، لِمَ سُمّيت مصدراً ؟
- المصدر : لأنّني الأصل الذي تصدر عنه الأفعال .
- العارف : ما رأيك يا حكم في كلام المصدر ؟
- الحكم: كلامه صحيح : **الاسم الذي يدلّ على الحدث مجرداً من الزمن يسمّى مصدراً، وهو الأصل الذي تصدر عنه الأفعال** .

يثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف يتوجه إلى المجموعتين : من يعرّف المصدر ؟
- طالب من أ : المصدر اسم يدلّ على الحدث ، وتصدر عنه الأفعال .
- طلبة المجموعتين : لا لا لا .
- طالب من ب: المصدر اسم يدلّ على الحدث مجرداً من الزمن، وتصدر عنه الأفعال.
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : إجابة الطالب الثاني من ب إجابة تامة وصحيحة ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الثالث

الحكم والعارف في مكانهما ، يقف الفعل والمصدر جانباً ، يتقدّم القارئ ويقرأ من بطاقة يحملها في يده : تقوّي الأبدان **تقويةً** .

- العارف : ما عملك يا مصدر (تقوية) في الجملة السابقة ؟
- المصدر : أكّدت معنى زميلي الفعل (تقوّي) .
- العارف : وما علامتك في الجملة السابقة ؟

- المصدر: النصّب ، انظر إلى البطاقة التي يحملها القارئ تر علامتي تنوين فتح باللون الأحمر .

- العارف :ينظر إلى البطاقة : نعم أرى تنوين فتح على آخر (تقويةً) .
- العارف : وعندما تؤكّد الفعل الذي سبقك ، وتكون منصوباً ، ماذا تسمّى؟
- المصدر : عندها أسمّى مفعولاً مطلقاً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم: صحيح : **يأتي المصدر بعد فعل من لفظه ليؤكّد معناه ، ويسمّى مفعولاً مطلقاً** . ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .
- العارف: يتوجه إلى المجموعتين : من يدلّ على المفعول المطلق الذي جاء ليؤكّد معنى الفعل في العبارات التالية المكتوبة في البطاقة المعلّقة على السبورة : علينا أن نتقيّد بالنظام تقيّداً لا مثيل له ، نقف أمام وسائط النقل وقوفاً منظماً .
- طالب من أ : تقيّداً .
- طالب من ب : وقوفاً .
- الحكم : صحيح ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الرابع

الحكم والعارف في مكانهما ، يخرج القارئ من بين الطلاب بنشاط وحيوية ، ويقرأ ما كتب في بطاقته : أحبُّ الرياضة **حبَّ** الجائع للطعام ، درت حول الملعب **دورتين** .

- العارف يردد بصوت منخفض (أحبّ ...حبّ الجائع) ثمّ ينادي : أيّها المفعول المطلق أين أنت؟
- المفعول المطلق: يخرج من بين الطلاب : أنا هنا ، ماذا تريد ؟
- العارف : قلت إنّك تؤكّد الفعل الذي يسبقك وحروفه من حروفك .
- المفعول المطلق : نعم .
- العارف : لكنّني لم ألمح معنى التوكيد في الجملتين السابقتين.
- المفعول المطلق : هذا صحيح .
- العارف : ما عملك في الجملتين السابقتين ؟

- المفعول المطلق : ألم تر أنّني أظهرت نوع الحبّ للرياضة ؟
- العارف : نعم ، بيّنتَ نوع الحبّ ، حبّ الجائع للطعام .
- المفعول المطلق : ثمّ بيّنتُ عدد مرات حدوث الفعل في جملة (درتُ حول الملعب دورتين).
- العارف : جميل : تعدّدت أعمالك .
- الحكم : **يأتي المفعول المطلق أيضاً ليبيّن نوع الفعل ، أو ليبيّن عدده .**

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يملأ الجدول المثبت على السبورة بعد قراءة العبارات الآتية؟

العبارات : قال الشاعر :

ومشت تدكّ البغي مشية واثق بالله والتاريخ والأجداد

ابتعد عن النميمة ابتعاداً يحترمك الناس احتراماً .

كتبت الجملة كتابتين .

يخرج طالب من أ ، ثمّ طالب من ب ، ويملأ كلٌّ منهما فراغين في الجدول

الجدول

المفعول المطلق وعمله		
يؤكد معنى الفعل	يبين نوعه	يبين عدده
ابتعاداً	مشيةَ واثق	كتابتين
احتراماً		

المشهد الخامس

يخرج القارئ من بين الطلاب وعلى صدره بطاقة ، يقرأ ما كتب فيها : أ– الرياضة تقوّي الأبدان **تقويةً** ، ب– الرياضة تقوّي الأبدان **كلَّ التقوية** .

- العارف منادياً : أيُّها المفعول المطلق ما حكايتك ؟ فأنت تارة مصدر منصوب ، وتارة أخرى مصدر مجرور .
- المفعول المطلق : لا أيّها العارف أنا دائماً منصوب ، ولكنّ هناك ألفاظاً تنوب عني بشرط .
- العارف : وما الشرط ؟
- المفعول المطلق : الشرط أن تضاف تلك الألفاظ إليَّ ، وأن تكون حروف الفعل الذي سبقني من حروفي .
- العارف : هل تذكر لنا تلك الألفاظ التي تنوب عنك ؟
- المفعول المطلق: نعم، إنّها : (كلّ ، وبعض) مضافة إليّ ، أي مضافة إلى المصدر .
- العارف : هل ينوب عنك لفظ آخر ؟
- المفعول المطلق : نعم ، تنوب عني صفتي .
- العارف : هل توضّح لنا ذلك بمثال ؟
- المفعول المطلق : نعم ، والمثال على ذلك : (أحبّ الرياضة كثيراً) ، (كثيراً) تنوب عني أي عن المفعول المطلق .
- العارف : لم أفهم كيف نابت عنك صفتك .
- المفعول المطلق : أصل الجملة : (أحبّ الرياضةَ حبّاً كثيراً) عندما حُذفتُ (حبّاً) من الجملة نابت عنّي صفتي (كثيراً) .
- العارف : الآن فهمت ، شكراً لك ، هل هناك ما ينوب عنك أيضاً ؟
- المفعول المطلق : نعم ، ولكنّني أخشى أن أطيل عليك .
- العارف : كلّي آذانٌ صاغية ، قل .
- المفعول المطلق : ينوب عني اسم الإشارة إليه.
- العارف : أنا أعرف اسم الإشارة ، لكن ماذا تعني (المشار إليه) ؟
- المفعول المطلق : أعني نفسي ، أنا المشار إليه .
- العارف : أرجوك أعطني مثالاً .

- المفعول المطلق : المثال : (تفوقت في الامتحان ذلك التفوقَ) ، (ذلك) اسم الإشارة ، (التفوق) المشار إليه، الجملة في الأصل (تفوقت في الامتحان تفوقاً)، عندما أُشير إلى التفوق ناب اسم الإشارة عني .
- العارف : أَلك نائب آخر ؟
- المفعول المطلق : نعم ، ينوب عني العدد .
- العارف : أي عدد ينوب عنك ؟
- المفعول المطلق : ينوب عني عدد مرات حدوث الفعل، كقول:(درت حول الملعب مرتين)، لو قلت: درت حول الملعب دورتين لكانت(دورتين) مفعولاً مطلقاً، وعندما حلّت (مرتين) محلّ المفعول المطلق أي محلّي نابت عنّي ، وهي عدد مرات حدوث الفعل .
- العارف : تعددت أنواع الألفاظ التي تنوب عنك أيّها المفعول المطلق .
- المفعول المطلق : نعم .
- العارف : ماذا تقول يا حكم ؟
- الحكم : نعم ، **ينوب عن المفعول المطلق** :

١ – كلمتا :(كلّ ، وبعض) إذا أُضيفتا إلى مصدر من لفظ الفعل .

٢ – اسم الإشارة إذا كان المشار إليه مصدراً من لفظ الفعل .

٣ – صفته .

٤ – ما دلّ على عدده .

وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها ، لتكتمل قاعدة المفعول المطلق .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يعرب ما تحته خط في البطاقة المعلّقة على السبورة: الرياضة تنمّي العقل **تنميةً** ، وتنشّط الفكر **كلّ التنشيطِ** ، أحبّها **كثيراً** .
- طالب من أ : تنمية : مفعول مطلق منصوب ، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
- طالب من ب:كلّ : نائب مفعول مطلق منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة ، وهو مضاف.

التنشيط : مضاف إليه مجرور ، وعلامة جره الكسرة الظاهرة .

- طالب من أ:كثيراً : نائب مفعول مطلق منصوب ، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلّ الإجابات صحيحة ، شكراً لطلبة المجموعتين .
- الحكم متوجهاً إلى الطلبة : حلّوا الوظيفة البيتيّة الآتية :

دلّ على المفعول المطلق فيما يلي وبيّن نوعه: أحبّ رفاقي حبّاً، وأعاملهم معاملةً حسنةً، أثق بهم وثوق الأخ بإخوته ، فإن أذنبَ أحدهم بحقي عالجت أمره معالجة الحكيم العاقل ، وإن خطا في سبيلي خطوةً خطوت في سبيله خطوتين .

١ - ضع المفعول المطلق المناسب مكان الفراغ فيما يأتي :

- اجتهدت..........فنجحت..........المتفوقينَ
- نمت ....عميقاً بعد أن أديت واجبي ....حسنةً .

٢ - دلّ على نائب المفعول المطلق فيما يأتي :

يُجزى العمالُ المخلصون أحسن الجزاءِ ، ويكرَّمون كلّ التكريمِ ، فهم بناة الوطن الحقيقيون .

٣ - اجعل كلّاً من المصادر التالية مفعولاً مطلقاً في جمل مفيدة :

- إحكام :
- اتحاد :
- تقدّم :
- ازدحام :

٤-ضع كلمتي (كلّ وبعض) مضافتين إلى مصدر من لفظ الفعل في جملتين ثمّ أعربهما :

٥-أعرب ما تحته خط فيما يأتي : قال تعالى : " فجعلناهم أحاديث ومزقناهم كلّ ممزقٍ إنّ في ذلك لآيات لكلّ صبّار شكور " .

قال المعريّ يصف ليلته :

ليلتي هذه عروس من الزنج   عليـــــها قلائد من جمان
هرب النوم عن جفونيَ فيها   هربَ الأمنِ عن فؤاد الجبانِ

المفعول لأجله

الأهداف السلوكيّة :

١ – أن يعرّف الطالب المفعول لأجله . (**تذكّر**)

٢ – أن يعيّن علامة إعراب المفعول لأجله . (**فهم**)

٣ – أن يميّز حالات المفعول لأجله:(جواز نصبه، وجواز جره باللام أو بمن). (**عليا**)

٤ – أن يكتب ثلاث جمل عن المفعول لأجله، مستوفياً حالتي : نصبه، وجرّه.(**عليا**)

٥ – أن يعرب المفعول لأجله إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٦ – أن يميّز بين المفعول لأجله والمفعول المطلق ، والمفعول به. (**عليا**)

الممثلون :

الحكم، والعارف، وطلبة المجموعتين، وطالب(القارئ)، وطالب(الفعل) وطالب (الفاعل)، وطالب (المصدر) .

المشهد الأول

الحكم والعارف كلّ منهما في مكانه ، يخرج طالب من بين المجموعتين، ويقف أمام الطلاب متعباً ، وهو يقول : إنّني أشعر بالضيق ، وكأنّ الجو خلا من الأكسجين .

- العارف : أنت تعيش في مدينة تزدحم بالسكان ، وبالكثير من أسباب التلوث، وعليك أن تريح نفسك في العطلة الأسبوعية .
- الطالب : كيف يا عارف ؟
- العارف: اخرج إلى الطبيعة الجميلة ، واستمتع بالهواء النقي، والخضرة النضرة ، والماء العذب .

- الطالب : فكرة جميلة ، سأخرج في عطلة هذا الأسبوع إلى الريف **سعياً** للراحة ، **وفراراً** من الازدحام وحياة التصنع .
- العارف : لا تنسَ زيارة نبع الماء للتمتع بطعمه .
- الطالب : أشكرك يا عارف على تذكيري بزيارة الريف ، فقد أنساني صخب المدينة راحة نفسي.

المشهد الثاني

الحكم والعارف في مكانهما ، يخرج ثلاثة طلاب من بين المجموعتين (الفعل والفاعل والمصدر) على التسلسل ، ويليهم القارئ متقدّماً إلى وسط وأمام الطلاب ، ويقرأ من بطاقة يحملها : يخرج الإنسان إلى الريف **سعياً** للراحة .

- العارف : إنّني أشم رائحة المصدر الذي تعرّفته سابقاً فيما سمعته من القارئ ، أين أنت يا مصدر؟
- المصدر مبتسماً : أنفك لا يخطئ يا عارف ، أنا في الجملة السابقة (سعياً) .
- العارف بصوت مسموع : (يخرج ... سعياً) ، لكنّك يا مصدر (سعياً) لست مفعولاً مطلقاً .
- المصدر : نعم ، لست مفعولاً مطلقاً .
- العارف : إذاً من أنت ؟ ما عملك ؟
- المصدر: أنا أعبّر عن الرغبة والمشاعر القلبية ، وأُسمّى مفعولاً لأجله في جملة القارئ السابقة .
- العارف : ما معنى مفعول لأجله ؟
- المصدر (المفعول لأجله) : أنا أعني الرغبة التي دفعت الفاعل للقيام بفعله .
- العارف : ما علامة إعرابك أيّها المفعول لأجله ؟
- المصدر (المفعول لأجله) : علامتي النصّب .
- العارف متوجهاً إلى الفاعل : أيّها الفاعل لِمَ خرجت إلى الطبيعة؟
- الفاعل : سعياً للراحة .
- العارف : بِمَ ترتبط أيّها المصدر (سعياً) ؟

- المصدر : أرتبط بزميلي الفعل .
- العارف : أيّها الفعل (خرج) هل يرتبط المصدر حقيقة بك ؟
- الفعل : في الحقيقة يرتبط المصدر القلبي بي أي بالفعل .
- العارف : ما رأيك يا حكم فيما ذكر عن المفعول لأجله ؟
- الحكم : ما سمعته يا عارف صحيح :

المفعول لأجله مصدر قلبي منصوب ، يذكر لبيان سبب وقوع الفعل .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئية على السبورة.

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يدلّ على المفعول لأجله في الجملتين المكتوبتين على السبورة . الجملتان : يحبّ الطلاب معلميهم تقديراً لجهودهم ، توارى الأعداء خوفاً من جنودنا .
- طالب من أ : المفعول لأجله في الجملة الأولى :(تقديراً) .
- طالب من ب : المفعول لأجله في الجملة الثانية : (خوفاً) .
- العارف : ما رأيك يا حكم في الإجابتين ؟
- الحكم : الإجابتان صحيحتان ، شكراً لطلبة المجموعتين .

المشهد الثالث

الحكم والعارف في مكانهما ، يخرج الفعل والفاعل والمفعول لأجله من بين المجموعتين ، ويليهم القارئ ، ثمّ يقرأ من بطاقته : توارى الأعداء خوفاً من جنودنا .

- العارف : لِمَ توارى الأعداء ؟
- الفاعل : خوفاً من جنودنا .
- العارف : لِمَ قلت (خوفاً) ؟
- الفاعل : سل المفعول لأجله .
- المفعول لأجله : قبل أن تسأل أجيبك : (خوفاً) يعني مفعولاً لأجله .
- العارف : وعلامتك النصّب .
- المفعول لأجله : في الجملة السابقة جئت منوناً تنوين نصب ، وهنا يجوز أن آتي منصوباً .

- العارف : قلت يجوز ، فهل هناك حالة أخرى غير النصّب ؟
- المفعول لأجله: نعم، عندما أكون منوناً أو مضافاً يجوز أيضاً أن أجر بمن أو باللام.
- العارف : هل تتفضل أيّها المفعول لأجله بتقديم مثال على حالة الجر ؟
- المفعول لأجله : نعم بكلّ سرور ، مثال : يجوز أن تقول :(توارى الأعداء خوفاً من جنودنا) أو (توارى الأعداء من الخوف من جنودنا) ، ومثال آخر عندما آتي مضافاً : (تحفظت في كلامي خشيةَ الزلل) ويجوز قول : (تحفظت في كلامي من خشية الزلل) .
- العارف : الآن فهمت ، ولكن رأيتك في الحالتين السابقتين مصدراً قلبياً .
- المفعول لأجله : نعم .
- العارف : إذا جئتَ مصدراً غير قلبي أَنعربك مفعولاً لأجله أيضاً ؟
- المفعول لأجله : لا ، في هذه الحالة يجب جري بحرف الجر ، وأعرب اسماً مجروراً.
- العارف : هل توضح لنا ذلك بمثال ؟
- المفعول لأجله: لا بأس، المثال : (جلست للكتابة) ، الكتابة مصدر ، ليس قلبياً ، لذلك وجب جرّه باللام .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلام المفعول لأجله صحيح :

يجوز نصب المفعول لأجله وجرّه بمن أو باللام إذا جاء مضافاً أو منوناً، ويجب جرّه بحرف الجرّ إذا لم يكن مصدراً قلبياً ، ويعرب اسماً مجروراً .

وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة المفعول لأجله .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يملأ الجدول التالي بعد قراءة العبارات المكتوبة على السبورة؟ العبارات:يذهب الطلاب إلى المدرسة طلباً للعلّم ، صنت لساني خشيةَ الزلل، جلست في المكتبة لقراءة القصة .

الجدول

مفعول لأجله جائز	السبب	مفعول لأجله واجب	السبب

النصّب		الجر	
طلباً	جاء منوناً	لقراءة	مصدر غير قلبي
خشيةَ	جاء مضافاً		

- العارف للمجموعتين : من يبيّن المفعول المطلق والمفعول لأجله في العبارات المكتوبة على السبورة؟

العبارات : تأخّر الطالب تأخّراً ، واستأذن المدرّسَ في الدخول استئذان المهذب ، سمح المدرّسُ له احتراماً لتفوّقه .

المفعول لأجله	المفعول المطلق
احتراماً	تأخراً
...	استئذان

- الحكم متوجهاً إلى كلّ الطلاب : حلّوا الوظيفة البيتيّة الآتية :

١ - دلّ على المفعول لأجله فيما يلي ، وأعربه :

قال الشاعر ابن زيدون في ولادة :

بنتم وبنّا فما ابتلّت جوانحنا   شوقاً إليكم ولا جفّت مآقينا

وقال أحد الشعراء في المعلّم :

سلوا عنه قلباً بات يخفق رحمةً   على فتيةٍ من حوله تتضور

وقال الشاعر الصمة بن عبد الله :

وأذكر أيام الحمى ثمّ أنثني   على كبدي من خشيةٍ أن تصدّعا

٢ - اجعل كلّاً من المصادر القلبية التالية مفعولاً لأجله في جملة مفيدة :

تمجيد ــ دفاع ــ حبّ ــ خوف .

٣ - ضع مكان الفراغ في الجمل التالية مفعولاً لأجله منصوباً :

- حضر المدعوون إلى الحفلة ....للدعوة .

- أذهب إلى المدرسة ....بالعلم .

- أعظّم الكبير ....له وأعطف على الصغير ......به .

٤ - كوّن ثلاث جمل : في الأولى مفعول لأجله مضاف إلى ما بعده ، وفي الجملة الثانية مفعول لأجله منون وفي الجملة الثالثة مصدر غير قلبي .

٥ - اشرح البيت التالي وأعربه :

قال الشاعر ابن زيدون :

لسنا نسمّيكِ إجلالاً وتكرمةً   وقدرُكِ المعتِلي عن ذاك يغنينا

المستثنى بإلا

الأهداف السلوكيّة :

١ أن يعرّف الطالب المستثنى بإلا .(**تذكّر**)

٢ أن يعيّن علامة إعراب المستثنى بإلا .(**فهم**)

٣ أن يحلّل العبارة التي تحتوي الاستثناء إلى أركانه الثلاثة .(**عليا**)

٤ أن يفرّق بين أنواع المستثنى بإلا . (**عليا**)

٥ أن يكتب ثلاث جمل مستوفياً أنواع الاستثناء . (**عليا**)

٦ أن يعرب المستثنى بإلا في حالاته المختلفة إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٧ أن يميّز المفعول لأجله والمفعول المطلق والمستثنى بإلا ، ويضع كلّاً منها في المكان المناسب في الجدول بعد قراءة العبارات المكتوبة . (**عليا**)

الممثلون :

العارف : واحد من الطلاب ، الحكم : المدرّسة .

طالب أول : يمثّل دور الأداة (إلا) .

طالب ثان : يمثّل دور المستثنى بإلا .

طالب ثالث : يمثّل دور المستثنى منه .

طالب رابع (القارئ) : يحمل البطاقة التي كتبت عليها العبارات التي تتعلّق بالنصّ الممسرح .

المشهد الأول

بعد التحية والسلام يجلس الراوي ويبدأ حكايته: يا سادة يا كرام :

طافت بائعة الكبريت الصغيرة شوارع المدينة حافية القدمين ، لا يستر جسدها إلا ثوبٌ ممزّق ، سألتِ المارّين أن يشتروا منها ، فلم يلتفت إليها أحد إلا الأطفالُ الذين آثروا الحلوى على الكبريت، وعند المساء تلبّدت السماء واشتدّ البرد ، فأوى الناس إلى بيوتهم إلا العائدين من سهرة، وأقفرت الشوارع من كلّ شيء إلا سياطَ البرد وبائعةَ الكبريت الصغيرة.

جلست بائعة الكبريت على الرصيف ، ترتجف ، وتفرك يداً بيد حتّى اخترق البرد عظامها ، فأشعلت كلّ أعواد الكبريت إلا واحداً ، تأمّلته طويلاً قبل أن تشعله ، وكأنّها تودع فيه عزيزاً أو حلماً ، أو تحسّ فيه معنى النهاية .

في الصباح رأى الناس طفلة متجمدةً تناثرت حولها بقايا أعواد الكبريت ، لكنّهم لم يروا ما عانته، ولا عرفوا ماذا قالت لعود الكبريت الأخير قبل أن تشعله.

المشهد الثاني

- يقف القارئ أمام الطلاب ويقرأ ما كتب في بطاقة ، يرفعها بيده أمام الطلاب :
  أوى الناس إلى بيوتهم إلا العائدين من سهرة .
- العارف متوّجهاً إلى الطلاب (الأول والثاني والثالث) متسائلاً :
  هل أوى كلّ الناس من سهرة إلى بيوتهم ؟
- إلا : لا ، لقد استثنيتُ العائدين من سهرة .
- العارف : ومن أنتِ لتفعلي ذلك ؟
- إلا: أنا أداة الاستثناء ، انظر إليَّ جيداً ، لقد كتبت اسمي على صدري بالحبر الأحمر(إلا) .
- العارف : ممَّ استثنيت العائدين من سهرة ؟

تشير الأداة (إلا) إلى طالب ثالث سمين الجسم وطويل القامة وتقول: مِن هؤلاء .

- العارف يسأل الطالب الثالث : ما اسمك ؟
- الطالب الثالث : أنا **المستثنى منه** .
- العارف للطالب الثاني : وأنت؟
- الطالب الثاني : ظننتك عرفتني لأنّ اسمي على صدري، أنا(**المستثنى بإلا**) .
- العارف: أين تكون في الجملة ؟
- المستثنى بإلا : تجدني دائما بعد إلا.

يتوجه العارف إلى المستثنى منه : وأنت أين تكون؟

- المستثنى منه: تجدني دائماً قبل إلا ، ولكي أبيّن لك عناصر جملتنا : كلّنا نكون في جملة واحدة، الأكثرية قبل إلا ، والأقلية بعدها.
- العارف متوجهاً إلى المستثنى منه :هل توافق المستثنى بإلا في الحكم؟
- المستثنى منه: لا، بل أخالفه في الحكم.
- العارف : وما علامة إعرابك أيّها المستثنى بإلا ؟
- المستثنى بإلا : علامة إعرابي النصّب ، أنا اسم مستثنى بإلا منصوب.
- العارف يتوجه إلى الحكم : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : ما قاله الطلاب : (المستثنى بإلا، والمستثنى منه، وإلا) صحيح :

المستثنى بإلا اسم منصوب ، يأتي بعد إلا ، ويخالف ما قبلها في الحكم ، ويسمى الاسم الذي استثنينا منه " مستثنى منه " .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئية على السبورة .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين أ ، ب : انظروا إلى الجملة المثبتة على السبورة (أشعلت جميع العيدان إلا واحداً) ، من يحدّد المستثنى بإلا ؟
- طالب من المجموعة أ : (واحداً) مستثنى بإلا .
- العارف : ما علامة إعرابه ؟
- الطالب : منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم : كلام الطالب صحيح ، شكراً للمجموعة أ .

المشهد الثالث

يقف إلى يمين الصفّ المستثنى والمستثنى منه وبينهما أداة الاستثناء، ثمّ يدخل القارئ، ويقرأ ما كتب على لوحة يرفعها بيده أمام الطلاب : أوى الناس إلى بيوتهم إلا العائدين.

- العارف إلى المجموعتين : هل الاستثناء تام الأركان فيما قاله زميلكم ؟
- طالب من ب : نعم ، انظر إلى أركان الاستثناء هناك ، إنهم يقفون جانباً .
- العارف مشيراً إليهم : أَأنتم أركان الاستثناء ؟
- الطلاب الثلاثة (المستثنى منه والأداة إلا والمستثنى بإلا) بصوت واحد : نعم .
- الطالب الأول : أنا المستثنى منه (الناس) في الجملة .
- الطالب الثاني : أنا الأداة إلا .
- الطالب الثالث : أنا المستثنى بإلا (العائدين) في الجملة .
- العارف للمجموعتين : هل الجملة التي قالها زميلكم القارئ (أوى الناس إلا العائدين) مثبتة أم منفية ؟
- طالب من أ : إنها مثبتة ، لم تُسبق بنفي .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلام الطالب صحيح : هي جملة مثبتة ، لم تسبق بنفي .
- القارئ بصوت مرتفع : لم يلتفت إليها المارون إلا الأطفالَ أو الأطفالُ .
- العارف : مهلاً ، مهلاً ، لقد حيرتني ، فقد ذكرت (الأطفالَ أو الأطفالُ) ، لَمَ قلت الجملة هكذا ؟
- القارئ : انظر إلى الاستثناء ، بماذا سبق في هذه الجملة ؟
- العارف : بمَ سبق ؟
- القارئ : سبق بأداة النفي (لم) ، الاستثناء هنا منفي .
- العارف : هذا يعني إذا كان الاستثناء منفياً يأتي المستثنى بإلا منصوباً أو مرفوعاً .
- القارئ : اسأل المستثنى بإلا .

- العارف : متى تأتي أيّها المستثنى بإلا على حالتين من الإعراب ؟
- المستثنى بإلا : عندما يكون الاستثناء تاماً منفياً ، كما هو في الجملة التي ذكرها زميلي : (لم يلتفت إليها المارون إلا الأطفالَ أو الأطفالُ) ، ففي حالة النصّب أعرب مستثنى بإلا منصوباً ، وفي الحالة الثانية أعرب بدلاً من المستثنى منه ، وأتبعه في الحركة الإعرابية ، فإذا جاء مرفوعاً تكون علامة إعرابي الرفع ، وإذا جاء مجروراً تكون علامة إعرابي الجر . .
- العارف : جميل ، في الاستثناء التام المنفي : إما أن يأتي المستثنى بإلا منصوباً ، أو أن يأتي بدلاً من المستثنى منه ، ويتبع حركته.
- القارئ يقرأ : لا يستر جسدها إلا ثوبٌ ممزقٌ .
- العارف للمجموعتين : ما نوع الاستثناء في جملة زميلكم ؟
- تلميذ من ب : الاستثناء في الجملة السابقة ناقص ؛ لأنّها خالية من المستثنى منه .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : نعم ، إنها خالية من المستثنى منه ؛ فتعدّ استثناء ناقصاً .
- العارف للمجموعتين : عرفت أنّ الجملة السابقة استثناء ناقص ، ولكن هل هي مثبتة أم منفية ؟
- طالب من أ : إنّها منفية ؛ لأنّها سبقت بأداة النفي (لا) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : نعم ، الجملة من نوع الاستثناء الناقص المنفي .
- العارف : كيف نعرب الاسم الواقع بعد إلا في حالة الاستثناء الناقص المنفي ؟
- الحكم : تكون الأداة إلا في الاستثناء الناقص المنفي أداة حصر ، ويعرب الاسم بعدها حسب موقعه في الجملة .
- العارف : إذاً هناك أنواع للاستثناء بإلا .
- الحكم : نعم ، سل الطلبة عنها .
- العارف للمجموعتين : من يذكر أنواع الاستثناء بإلا ؟
- طالب من أ : الاستثناء التام المثبت ، والاستثناء التام المنفي ، والاستثناء الناقص المنفي .
- العارف للمجموعتين : من يعرّف الاستثناء التام المثبت ؟

- طالب من ب : الاستثناء التام المثبت هو ما ذكر فيه المستثنى منه وأداة الاستثناء والمستثنى .

- العارف : من يعرّف الاستثناء التام المنفي ؟
- طالب من أ:الاستثناء التام المنفي هو الاستثناء التام المؤلّف من (المستثنى منه ، وأداة الاستثناء، والمستثنى) المسبق بأداة نفي .
- العارف : من يعرّف الاستثناء الناقص المنفي ؟
- طالب من ب : هو ما حذف منه المستثنى منه ، وذكرت فيه أداة الاستثناء ، وسبق بنفي .

- العارف : ما رأي الحكم فيما قاله الطلاب عن أنواع الاستثناء وتعريفها ؟
- الحكم : في الحقيقة كلّ ما قالوه صحيح : **للاستثناء ثلاثة أنواع ، هي :**

أ –الاستثناء التام المثبت : وهو ما ذكر فيه المستثنى منه وأداة الاستثناء والمستثنى .

ب– الاستثناء التام المنفي : وهو ما ذكر فيه المستثنى منه وأداة الاستثناء والمستثنى ، وسبق بنفي .

ت– الاستثناء الناقص المنفي : وهو ما حذف منه المستثنى منه ، وذكرت فيه أداة الاستثناء ، وسبق بنفي .

وتدرج هذه القاعدة الجزئية تحت القاعدة الجزئية التي سبقتها على السبورة.

- العارف للمجموعتين: من يحدّد علامة إعراب المستثنى في الجملة المثبتة على السبورة: (حضر طلاب الصفّ المهرجان إلا طالباً).
- طالب من ب : المستثنى بإلا (طالباً) منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الإجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة ب .
- العارف للمجموعتين:من يحلّل بيت الشعر التالي الذي يحتوي الاستثناء إلى أركان الاستثناء؟

قال أبو فراس الحمدانيّ :

تناسانيَ الأصحاب إلا عصابةً   ستلحق بالأخرى غداً وتحول

- طالب من أ: المستثنى منه (الأصحاب) ، وأداة الاستثناء (إلا) ، والمستثنى(عصابة) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الإجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة أ .

المشهد الرابع

الحكم والعارف في مكانهما ، والمستثنى يقف إلى يمين الصفّ .

- القارئ يقرأ من البطاقة التي علّقت على صدره: أوى الناس إلى بيوتهم إلا العائدين من سهرة.
- العارف ينادي : أين أنت أيّها المستثنى ؟
- المستثنى بإلا : أنا هنا ، وفي جملة القارئ أنا (العائدين) .
- العارف : علمت ممّا سبق أنّ الجملة السابقة هي استثناء تام مثبت، ولكن ما إعرابك فيها ؟
- المستثنى بإلا : في هذه الحالة أُعرب مستثنى بإلا منصوباً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : نعم :

يعرب الاسم الواقع بعد إلا مستثنى منصوباً إذا كان الاستثناء تاماً مثبتاً .

وتضاف هذه القاعدة الجزئيّة إلى القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- القارئ : لم يلتفت إليها المارون إلا الأطفالَ ، الأطفالُ .
- العارف متوجهاً إلى المستثنى: تكررتَ في الجملة السابقة بعد إلا، هل توضّح ذلك ؟
- المستثنى :نعم ؛ لأنّ الاستثناء جاء تاماً منفياً ، فيجوز إعرابي مستثنى منصوباً ، ويجوز إعرابي بدلاً من المستثنى منه ، وأتبع المبدل في الحركة الإعرابية .

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : نعم :

يجوز في الاسم الواقع بعد إلا النصّب على الاستثناء أو إتباعه(المستثنى منه)في إعرابه على أنّه بدل منه إذا كان استثناء تاماً منفياً .

وتضاف هذه القاعدة الجزئيّة إلى القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- القارئ : لم يستر جسدَها إلا ثوب ممزق .
- العارف: ما إعرابك أيّها المستثنى في هذه الجملة ؟ مشيراً إلى اللوحة على صدر القارئ .
- المستثنى : هذه الجملة من نوع الاستثناء الناقص المنفي ، وأعرب فيها (ثوب) حسب موقعي ، فاعلاً مرفوعاً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلامه صحيح :

يعرب الاسم الواقع بعد إلا بحسب موقعه في الجملة إذا كان الاستثناء ناقصاً منفياً .

وتدرج هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة المستثنى بإلا .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يكتب جملة عن الاستثناء التام المثبت ، وجملة عن الاستثناء التام المنفي ، وجملة عن الاستثناء الناقص المنفي ؟ ويخرج ثلاثة طلاب: من المجموعة أ (اثنان)، ومن المجموعة ب (واحد) كلّ واحد يكتب جملة .
- طالب من أ : أديت واجباتي إلا واجباً واحداً . (استثناء تام مثبت)
- طالب من أ : لم يكتب الطلاب الوظيفة إلا المجدين أو المجدون .(استثناء تام منفي)
- طالب من ب : ما قرأ إلا أحمدُ . (استثناء ناقص منفي)
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الجمل صحيحة ، شكراً للمجموعتين .
- العارف للمجموعتين : من يعرب المستثنى في الأنواع الثلاثة من الجمل السابقة ؟

- طالب من ب : في الجملة الأولى (واجباً) : مستثنى بإلا منصوب ، وفي الجملة الثانية (السمكَ):مستثنى بإلا منصوب، وعندما جاء في الجملة نفسها (السمكِ) يعرب بدلاً من المستثنى منه (الطعام) مجروراً مثله وعلامة جره الكسرة الظاهرة.
وفي الجملة الثالثة (أحمدُ) : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة .
- العارف : ما رأيك يا حكم بما قاله الطالب من ب ؟
- الحكم : إجابته صحيحة ، شكراً للمجموعة ب .
- الحكم إلى طلبة المجموعتين : حلّوا الوظيفة البيتيّة الآتية :
١ اقرأ ما يلي، وبيّن حكم الاسم بعد إلا: - قال تعالى: " وما على الرسول إلا البلاغُ "
- الصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يراه إلا المرضى.
- نجا ركاب السفينة إلا واحداً منهم.
٢ كوّن ثلاث جمل من عندك واستوف فيها أنواع الاستثناء .
٣- أعرب ما تحته خط فيما يأتي : أمضيت في الريف شهراً إلا يوماً واحداً .
قال المتنبي : فلله وقت ذوّب الغشَ ناره فلم يبق إلا صارمٌ أو ضبارم
وقال الشاعر: ما العمر إلا ليلةٌ كان الصباحَ لها جبينُهْ

المستثنى بـــ (غير وسوى)

الأهداف السلوكيّة :

١- أن يستخرج الطالب أداة الاستثناء من العبارات المكتوبة . (**تذكر**)
٢- أن يعيّن علامة إعراب (غير وسوى) الاستثنائيتين . (**فهم**)
٣- أن يفرّق بين الاستثناء بإلا والاستثناء بـــ (غير وسوى) . (**عليا**)
٤- أن يصوغ جملتين تحتوي الأولى استثناء بغير ، والثانية استثناء بسوى .(**عليا**)
٥- أن يعرب غير وسوى الاستثنائيتين والاسم الواقع بعدهما إعراباً صحيحاً.(**تطبيق**)

٦-أن يفرّق بين المستثنى بإلا والمستثنى بغير وسوى والمفعول المطلق والمفعول لأجله.**(عليا)**

الممثلون :

الحكم والعارف وطالب (الأداة غير) وطالب (الأداة سوى) وطالب (القارئ)، وطالب من أ وطالب من ب ، وطلبة المجموعتين

المشهد الأول

الحكم والعارف كلٌّ منهما في مكانه ، يخرج طالب من المجموعة (أ) وطالب من المجموعة (ب) إلى أمام المجموعتين .

- طالب أ : إنّني حزين لما أسمعه عن أمتنا العربيّة من وسائل الإعلام ، وما تعانيه من الفرقة والتخلّف .
- طالب ب : تغيّر العرب يا زميلي ، فقد كانوا أصحاب الفضل في نشر الحضارة الإنسانية .
- طالب أ : متى كان ذلك ؟
- طالب ب : يوم كان الغربُ يغطّ في غياهب الجهل والتخلّف .
- طالب أ : ما دليلك على ذلك ؟
- طالب ب : تشهد لهم بذلك أسماء المصطلحات العربيّة التي تملأ اللغات الأوربية ، وألوف المخطوطات المحفوظة في مكاتب العالم ، والكتب المفقودة التي لم يبق سوى أسمائها .
- طالب أ : هل تعطيني مثالاً على ما قدّموه للحضارة ؟
- طالب ب : نعم ، منذ أكثر من ألف سنة استطاع الطبيب العربي أبو بكر الرازي ورفاقه من الأطباء العرب معالجة مرضى الأعصاب على حين اعتقد الغرب أنّ هذا المرض لعنة من السماء حلّت بصاحبها أو شيطان دخل في نفسه .
- طالب أ: هذا جميل حقاً، تخيل يا زميلي لو استمرت مسيرة الأجداد إلى يومنا هذا .

المشهد الثاني

الحكم والعارف كلّ منهما في مكانه ، يخرج القارئ حاملاً بطاقة كتب فيها مجموعتان من الجمل ، يقرأ بصوت واضح جملة من كلّ مجموعة :

- أجمع المؤرخون إلا المغالطين منهم .   - أجمع المؤرخون غيرَ المغالطين منهم .

- العارف: أَكلّ المؤرخين أجمعوا ؟

- الطالب (إلا): أنا في الجملة (أجمع المؤرخون إلا المغالطين منهم) استثنيت(المغالطين) من المؤرخين.

- العارف : لكنّك يا إلا غير موجودة في الجملة الثانية (أجمع المؤرخون غيرَ المغالطين منهم) .

- غير : أنا يا عارف أدلُّ على الاستثناء .

- العارف لغير : وتعربين مثل (إلا) ؟

- غير : لا ، أنا اسمٌ ، ولستُ حرفاً ، والاسمُ الذي يقع بعدي تختلف حركته الإعرابية عن الاسم الذي يقع بعد إلا .

- العارف : ما إعرابك ؟

- غير : أعرب مستثنى منصوباً .

- العارف : وما إعراب الاسم الذي يأتي بعدك ؟

- غير : الاسم الذي يأتي بعدي يجرّ بالإضافة .

- العارف : إذاً حكمك في الإعراب هو حكم الاسم الواقع بعد إلا .

- غير : نعم .

- العارف : وأنت يا (سوى) ، ماذا عنك ؟

- سوى : ما ينطبق على (غير) ينطبق عليّ في الحكم والإعراب إلا أنّ الحركة الإعرابية عندي تقدر على الألف .

- العارف: والاسم الذي يأتي بعدك كيف يعرب ؟

- سوى: مثل الاسم الذي يأتي بعد (غير) أي مجروراً بالإضافة .

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم : ما قالته غير وسوى صحيح :

غير وسوى أداتان اسميتان تدلان على الاستثناء ، ويجرّ الاسم بعدهما بالإضافة ، وحكمهما في الإعراب حكم الاسم الواقع بعد إلا .

ويثبت الحكم هذه القاعدة على السبورة .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين: من يستخرج المستثنى في الجملة المثبتة على السبورة: نجح الطلاب غيرَ المقصرين منهم.
- طالب من أ : غيرَ .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : صحيح غير: مستثنى منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، وشكراً للمجموعة أ.
- العارف : من يحدّد علامة إعراب غير وسوى في الجملتين المثبتتين على السبورة ؟ لا ينجح غيرُ المجتهدين ، لم يصمد في ساحة المعركة سوى الأبطال .
- طالب من أ : غير علامة إعرابها الضمة الظاهرة ؛ لأنّها فاعل .
- طالب من ب: سوى: علامة إعرابها الضمة المقدرة على الألف للتعذر، وهي فاعل.
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : إجابة الطالبين صحيحة ، شكراً للمجموعتين .
- العارف للمجموعتين : من يميّز الاستثناء بـــ (غير وسوى) ، والاستثناء بـــ (إلا)، والمفعول المطلق ،والمفعول لأجله في العبارات التالية المثبتة على السبورة ؟

ذهبتُ إلى تدمر رغبةً برؤية آثارها ، شاهدت المسرحَ الرائع والمعبدَ المهيب ، وسرت في شوارعها الطويلة التي لم يبق حولها سوى أعمدةٍ مزخرفة، وأبراج قبور تدلّ على أنّهم احترموا موتاهم احتراماً كبيراً ، فقد أُغلق كلّ قبر بحجر كبير نحتت عليه صورة صاحبه، وبسبب العجاج شاهدت تدمر إلا قلعتها.

يخرج طالب من أ، ثمّ طالب من ب ، ويميّزان بين المنصوبات الآتية :

المستثنى بإلا	المستثنى بغير وسوى	المفعول المطلق	المفعول لأجله
قلعتها	سوى	احتراماً	رغبةً

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الإجابات صحيحة ، شكراً للمجموعتين .

- الحكم للطلاب : حلّوا الوظيفة البيتية الآتية :

١ استخدم كلّاً من غير وسوى في ثلاث جمل مستوفياً أنواع الاستثناء.

٢ – أعرب ما تحته خط مفردات من الجمل الآتية :

أحبُّ الناس غيرَ الكاذبِ ، ما فعلتُ سوى الخيرِ .

الحال

الأهداف السلوكيّة :

١ أن يعرّف الطالب الحال . (**تذكّر**)

٢ أن يحدّد علامة إعراب الحال . (**فهم**)

٣ أن يميّز بين أنواع الحال: (المفردة، والجملة الفعلية، والجملة الاسمية، وشبه الجملة).(**عليا**)

٤–أن يحلّل العبارات التي تحتوي الحال إلى عناصرها الأساسيّة. (**عليا**)

٥–أن يكتب عبارة يتعدّد الحال فيها بأنواعه المختلفة . (**عليا**)

٦–أن يكتب ثلاث جمل تتضمن الحالات المختلفة للرابط بين الحال وصاحبه.(**عليا**)

٧–أن يعرب الحال بكلّ أنواعه إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٨–أن يؤلّف نصّاً من ثلاثة أسطر مستخدماً فيه: (المفعول به، والمفعول فيه، والمفعول لأجله، والمفعول المطلق، والاستثناء بإلا، والحال) . (**عليا**)

الممثلون :

العارف ، والحكم ، وطالب (الحال) ، وطالب (صاحب الحال) ، وطالب (الرابط بين الحال وصاحب الحال)، وطالب (القارئ)، وطالب(ع) يقف أمام الريح ويسألها عن حالها .

المشهد الأول

- يقف الطالب (ع) أمام الريح، ويسألها: أيّتها الريح آناً تمرّين مترنّحةً فرحةً، وآناً متأوّهةً نادبةً، لِمَ ؟
- الريح : من حسن حظك أنّني الآن فرحة هادئة .
- الطالب ع: نسمعك صافرة خلف نوافذنا وأبوابنا، لِمَ تصفرين؟
- الريح: أنا جزء من الطبيعة، إن تغضب أغضب وأقسُ ، وإن تفرح أفرح وألن .
- الطالب ع: نحسّك حارةً أحياناً وباردةً أحياناً أخرى ، كيف تبدّلين حرارتك؟
- الريح: تبدلها المناخات التي أعبرها.
- الطالب ع: تأتين من الشمال باردةً كالموت، ومن المغرب عاتيةً كالبغضاء، ومن المشرق لطيفةً كأنّك البحر يغمر أرواحنا ،ومن الجنوب حارةً كالمحبّة، فهل أنت ذلك المحبّ ، يلهو حانياً بشعور الأطفال، وهم يتراكضون حول المنازل، أم ذلك العاصف البارد العاتي ؟
- الريح : أنا الاثنان معاً .

المشهد الثاني

الحكم والعارف كلّ منهما في مكانه ، تخرج الريح من بين الطلبة وهي تصفر ، ثمّ يخرج من بين الطلبة الحال ، وصاحب الحال ، والقارئ .

- القارئ :بصوت مسموع : نسمع الريح صافرةً .
- العارف : إلامَ تعود كلمة (صافرةً) ؟
- الحال : إلى الريح .
- العارف للحال : ما علاقتها بالريح ؟
- الحال : (صافرةً) بيّنت هيئة الريح عند وقوع الفعل (نسمع) .
- العارف : ما علامة إعراب (صافرةً) ؟
- الحال : علامة إعرابها النصّب.
- العارف : أَهي نكرة أم معرفة ؟
- الحال : نكرة .
- العارف : كيف عرفت ذلك أيّها الحال ؟

- الحال ضاحكاً : ها ها ها إنّني أخبرك عن نفسي، فكلمة (صافرةً) حال .
- العارف : إذن أنت الحال الذي بيّنت هيئة الريح .
- الحال : نعم ، بيّنت هيئة (الريح) ، وهي اسم يدعى (صاحب الحال) .
- العارف : أَأنت معرفة يا صاحب الحال ؟
- صاحب الحال : نعم أنا معرفة ،ألا ترى (ال) التعريف المتصلة بي؟!
- العارف للحكم: سمعتَ ما قاله الحال وصاحبه عن جملة القارئ، ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : ما قالاه صحيح :

الحال اسم نكرة منصوب، يذكر ليبيّن هيئة اسم معرفة سابق، يسمى صاحب الحال .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف للمجموعتين: من يحدّد الحال في الجملة التالية المثبتة على السبورة:

نشعر بالريح ساخنةً ؟

- طالب من أ : (ساخنةً) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الإجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة أ .
- العارف : من يحدّد علامة إعراب الحال في الجملة السابقة ؟
- طالب من ب : حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .
- العارف : ما رأي الحكم ؟
- الحكم : إجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة ب .

المشهد الثالث

يدخل القارئ معلّقاً بطاقة على صدره، ويقرأ ما كتب فيها : كأنّكِ البحر غامراً أرواحنا ، كأنّكِ البحر يغمر أرواحنا

يقف الحال وصاحب الحال جانباً .

- العارف : أين أنت أيها الحال في جملة القارئ ؟

- الحال: إنّني اسم مفرد نكرة منصوب (غامراً) .
- العارف: لكنّني لم أرك كذلك في الجملة الثانية .
- الحال: لم تربي لأنّني موجود بشكل آخر .
- العارف: ألست اسماً مفرداً نكرة منصوباً ؟
- الحال: لا ، أنا هنا جملة فعلية (يغمر أرواحنا) .
- القارئ يقرأ : يتلاعب بغدائر الأطفال متراكضين .
- العارف للحال: انظر ماذا كتب في البطاقة المعلّقة على صدر القارئ ، أين أنت في هذه الجملة؟
- الحال: أنا فيها (متراكضين) اسم نكرة منصوب وعلامة نصبي الياء لأنّني جمع مذكر سالم.
- القارئ يقرأ : يتلاعب بغدائر الأطفال وهم يتراكضون .
- العارف: وأين أنت في العبارة الثانية ؟
- الحال : جئت جملة اسمية (وهم يتراكضون).
- العارف متعجباً : أتأتي اسماً مفرداً وجملة فعلية وجملة اسمية ؟!
- الحال: بل أكثر من ذلك .
- العارف: ماذا تعني ؟
- الحال: انظر إلى البطاقة التي يحملها القارئ .
- يقرأ القارئ من بطاقته : يعجبني صوتُ البلبل فوق الغصون .
- العارف للحال : ليس لك وجود هنا ، لا اسماً مفرداً ، ولا جملة فعلية ، ولا جملة اسمية .
- الحال: بل موجود ، أنا فيها ظرف المكان (فوق).
- العارف : أعرف أنّ الظرف يتعلّق ، لكن لا أعرف أنّه يأتي حالاً.
- الحال : ألا يدلّ الظرف (فوق) على هيئة صوت البلبل ؟
- العارف: نعم يدلّ على هيئة صوت البلبل.
- الحال: أن نقول : (فوق) حال منصوب أسهل من أن نعلّق الظرف(فوق) بحال محذوف .

- القارئ يقرأ : أحبُّ السمك في الماء .
- العارف : أيُّها الحال لا تقل لي: إنّك الجار والمجرور في الجملة السابقة: (أحب السمك في الماء).
- الحال: ألا يُظهر لك الجار والمجرور (في الماء) هيئة السمك ؟
- العارف: نعم يظهرها. ما أكثر الحالات التي تأتي فيها أيّها الحال!
- الحال : أنا آتي : اسماً مفرداً ، أو جملة اسمية ، أو فعلية ، أو ظرفاً ، أو جاراً ومجروراً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلامه صحيح

الحال يأتي: اسماً مفرداً أو جملة اسمية أو فعلية، أو ظرفاً أو جاراً ومجروراً.

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

يشير العارف إلى السبورة ويسأل المجموعتين: من يبيّن نوع الحال في هذه الجملة(تتلاعب بأفئدتنا وهي ساكنة)؟

- طالب من أ : الحال فيها جملة اسمية (وهي ساكنة) .

-العارف للمجموعتين: من يبيّن نوع الحال في الجملة الثانية(أحب القمر بين الغيوم) ؟

- طالب من ب : الحال هو الظرف (بين) .
- العارف : ما رأي الحكم في الإجابتين السابقتين ؟
- الحكم : الإجابتان صحيحتان ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الرابع

الحال وصاحب الحال والرابط يقفون إلى يمين الصفّ ، يدخل الطالب القارئ ، ويقرأ عبارة من البطاقة التي يرفعها بيده: (كأنكِ البحر يغمر أرواحنا) .

- العارف ينادي : أيّها الحال أين أنت ؟
- الحال : أنا الجملة (يغمر أرواحنا) .
- العارف : ما الذي يربطك بصاحب الحال ؟

- الرابط : أنا الذي أربطه بصاحب الحال ، انظر إلى الفعل (يغمر) فاعله ضمير مستتر تقديره (هو) ، أنا الضمير هو .
- العارف : حسناً، لكن أين أنت في العبارة الثانية : (جئتُ والمطر منهمرٌ) .
- الرابط : إنني في هذه الجملة الواو ، وأدعى (الواو الحالية) .
- العارف : إذاً إما أن تكون ضميراً ، أو تكون الواو الحالية .
- الرابط : وأحياناً أكون الضمير والواو الحالية معاً ، وأحياناً أخرى أكون الواو وقد معاً.
- العارف: كيف ؟
- الرابط : انظر إلى أسفل البطاقة المعلّقة على صدر القارئ ، ماذا كتب هناك ؟
- العارف : (يتلاعب بغدائر الأطفال وهم يتراكضون) .
(جئتُ وقد طلعت الشمس).
- الرابط: (وهم يتراكضون) جملة حالية ، أنا فيها الواو الحالية والضمير (هم) معاً .
(وقد طلعت الشمس) أنا فيها الواو وقد معاً.
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : **الجملة الاسمية أو الفعلية التي تقع في محل نصب حال لا بدّ لها من رابط يربطها بصاحب الحال، هذا الرابط إمّا الواو، وتسمى واو الحال ، وإمّا الضمير ، وإمّا الواو والضمير معاً .**
وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .
- العارف للمجموعتين : من يحلّل العبارة الآتية: (ما أسمى المواطنَ يعملُ في سبيل تقدّمِ وطنهِ) إلى عناصرها الأساسيّة (الحال وصاحب الحال والرابط) ؟
- طالب من أ :

الحال	صاحب الحال	الرابط
جملة فعلية(يعمل)	المواطن	الضمير المستتر (هو)

- العارف : ما رأي الحكم ؟
- الحكم : تحليل صحيح ، شكراً للمجموعة أ .

المشهد الخامس

يدخل الطالب (الريح) وهو يتأوّه، ويندب، ثمّ يصفر ،ولحظة توقف الصفّير ، يقرأ القارئ من البطاقة التي يرفعها بيده : (تمرّ الريح متأوّهةً نادبة وهي تصفر) .

- العارف : أين أنت أيّتها الحال ؟
- الحال : أنا في الجملة السابقة (متأوّهةً)
- العارف : ظننتك الجملة الاسميّة (وهي تصفر) .
- الحال : كلامك صحيح ، أنا أيضاً الجملة الاسميّة (وهي تصفر).
- العارف :بينَ متأوّهةً والجملة الاسميّة (وهي تصفر)اسم مفرد منصوب ونكرة(نادبةً)، ما هو ؟
- الحال : أنا أيضاً (نادبةً) .
- العارف : أَتتعدّدين في عبارة واحدة ؟
- الحال : نعم ، أتعدّد سواء أَكنتُ جملة اسمية أم فعلية أم اسماً مفرداً .
- العارف : هل توافق الحال يا حكم ؟
- الحكم : نعم ، كلام الحال صحيح :

قد تتعدّد الحال سواء أَكانت جملة اسمية أم فعلية أم اسماً مفرداً. وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة الحال .

- العارف للمجموعتين : اكتبوا جملتين تتضمن حالات مختلفة للرابط بين الحال وصاحبه .
- طالب من أ :أجلس على المقعد منتبهاً والقلم في يدي.
- طالب من ب :أناقش زملائي ونحن في ساحة المدرسة.
- العارف: ما رأيك يا حكم؟
- الحكم: ما كتبه الطالبان صحيح، وشكراً لطلبة المجموعتين.
- العارف للمجموعتين : من يكوّن عبارة يتعدّد فيها الحال بأنواع مختلفة ؟
- طالب من ب :تغيب الشمس ململمة أشعتها الذهبية ،وهي تسحبها وراء الأفق البعيد.
- الحكم: أحسنتَ، عبارتك صحيحة.
- العارف للمجموعتين : أعربوا ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين جملاً فيما يلي على السبورة : كتب الطالب الجملة (وعينه على زميله) .

- طالب من أ : (وعينه) : الواو : حالية ، عينه : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة ، والهاء ضمير متصل مبني في محل جر بالإضافة، وجملة (وعينه على زميله) : جملة اسمية في محل نصب حال .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : ممتاز ، شكراً للمجموعة أ .
- الحكم للطلبة : حلّوا الوظيفة البيتيّة التالية من الكتاب :

١ – استخرج الحال من النصّ التالي ثمّ ضعها في مكانها المناسب في الجدول :

أقدم روحي رخيصة اتجاه وطني ، ولو استطعت أن أبقى قريباً منه لفعلت ، لقد تركته وقلبي يخفق حزناً وكمداً ، وغادرته وعيناي معلقتان في أعالي رباه . في كلّ يوم أتخيل نفسي بين الأزهار فوق التلال وعلى شواطئ الأنهار أشتمّ منها رائحة الوطن الحبيب ، ما أجمل الوطن ! فكلّ حبة رمل فيه لا يعدلها ذهب العالم.

الجدول

اسم مفرد	جملة فعلية	جملة اسمية	شبه جملة

٢– ضع في المكان الفارغ حالاً مفردة ، ثمّ جملة اسميّة أو فعليّة .

-استبسل الجنود................ ،................................

- لا تأكل الفاكهة................، ....

-عاد اللاعبون من الملعب ....،.........................

٣ – اجعل كلّ اسم ممّا يلي حالاً في جملة تامة : فرحين ، كريماً ، عزيزاً ، ضاحكات .

٤ – عيّن الحال ونوعها وصاحبها فيما يأتي :

قال الشاعر محمد الفراتي :

مضيت كريماً في الجهاد وكم مضت من العرب في ساح الجهاد كرامُ.

وقال المتنبي عش عزيزاً أو مت وأنت كريم بين طعن القنا وخفق البنود.

وقال أبو فراس الحمداني :

تطول بي الساعات وهي قصيرة وفي كلّ دهر لا يسرّك طول.

وقال الشاعر شفيق معلوف:

مررت به يكبُّ على غراس لوين العنق للعصف الشديد.

الحال	نوعها	صاحبها

٥ – أعرب ما يأتي : تابع الجنود هجومهم ونفوسهم ملأى بالعزيمة .

التمييز

الأهداف السلوكيّة :

١ أن يعرّف الطالب التمييز . (**تذكّر**)

٢ أن يحدّد علامة إعراب التمييز . (**فهم**)

٣ أن يفرّق بين أنواع المميّز (الكيل، والوزن، والمقياس، والعدد، والمساحة) . (**عليا**)

٤ أن يقارن بين التمييز الملفوظ والملحوظ . (**عليا**)

٥ أن يركّب جملة تحتوي تمييزاً . (**عليا**)

٦ أن يحلّل العبارات التي تحتوي التمييز الملفوظ إلى أركانها . (**عليا**)

٧ أن يصوغ تركيباً يحتوي أنواع التمييز المختلفة . (**عليا**)

٨ أن يعرب التمييز في حالاته المختلفة إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٩ أن يميّز بين الحال والتمييز . (**عليا**)

الممثلون :

طالب(الأب)، طالب (الابن) ، وطالب (التمييز) ، طالب (المميَّز) ، وطالب (القارئ) ، والعارف والحكم في مكانهما ، وطلبة المجموعتين .

المشهد الأول

الحكم والعارف في مكانهما .

- الأب (يدخل وهو مبتهج ومعه ابنه) : إنّ نفسي لتفيض فرحاً .
- العارف للأب : أتمنى لك السعادة دائماً ، ولكن ما الذي جعلك فرحاً ؟
- الأب مشيراً إلى الابن: لقد مضى على تخرّج ولدي في الهندسة الزراعية خمسة أعوام، وهو يعمل بيديه الفتيتين .
- الابن : بالعمل نحيا ، ونقوى يا والدي .
- العارف: إنّ الأرض أكثرُ كرماً منا، بقدر ما نعطيها من العمل تعطينا من الربح والفائدة .
- الأب : نعم ، المواطنُ الصالح يسهم في زيادة الثروة واستنبات كلِّ مترٍ أرضاً .

المشهد الثاني

يتقدّم التمييز والمميّز ، والقارئ يقرأ ما كتب في بطاقته : اشتريتُ ليتراً حليباً ، وأوقيةً عسلاً، وثلاثين بيضةً، ومدّاً قمحاً، لِنستنبتَ كلّ متر أرضاً .

- العارف للمميّز : ما المقصود من كلّ من الأسماء : ليتراً، أوقية، مدّاً، ثلاثين، متر ؟
- المميّز: سؤالك مهم، إنّها تعنيني، وهي أسماء مبهمة لا يمكن أن تفسر نفسها بنفسها.
- العارف : إذاً من يفسّرُها ، أو يوضّحُ معناها ؟
- التمييز : أنا أفسّرُها ، أنا الأسماء (حليباً ، عسلاً ، قمحاً ، بيضة ، أرضاً) .
- العارف : أيّها التمييز هل الأسماء السابقة معرفة أم نكرة ؟
- التمييز : إنّها نكرة أي أنا نكرة ، ولكنّني أفسّر وأوضّح معنى زميلي المميّز .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلام التمييز والمميّز صحيح :

هذه الأسماء التي فسرت ما قبلها أسماء نكرة، تسمى تمييزاً، ويسمى الاسم الذي قبلها مميّزاً .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف للمجموعتين: من يملأ الفراغات التالية المثبتة على السبورة بالتمييز المناسب؟
- طالب من(أ) : لقد أعطتنا كلُّ خلية نحل رطلاً .... هذا العام . (عسلاً)
- ما في دارنا من شبرٍ .... إلا وفيه نبتة أو غرسة . (أرضاً)
- طالب من ب : إنَّ مداً ...... يعطي في المتوسط في الأرض الخصبة ما يزيد على خمسةَ عشرَ مداً منه. (قمحاً)
- إنّ هكتاراً .... نزرعه بالحبوب والخضار يكفي أسرة كبيرة غذاءً. (أرضاً) .
- العارف : ما رأيك يا حكم في الإجابات السابقة ؟
- الحكم : الإجابات كلّها صحيحة ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الثالث

يقف التمييز والمميّز والقارئ جانباً .

- القارئ يتقدّم ، ويقرأ : اشتريت ليتراً حليباً .
- العارف ينادي : أين أنت أيّها المميز ؟
- المميز : أنا هنا في جملة زميلي القارئ (ليتراً) .
- العارف : ما إعرابك في الجملة السابقة ؟
- المميّز : أعرب حسب موقعي في الجملة ، وفي الجملة السابقة (ليتراً) أعرب مفعولاً به .
- العارف : حسناً ، وأين أنت أيها التمييز في الجملة السابقة ؟
- التمييز : أنا بعد زميلي المميّز ، أنا في الجملة (حليباً) .
- العارف : آ آ ، أنت نكرة منصوب أليس كذلك ؟
- التمييز : نعم ، أنا اسم نكرة منصوب .

- العارف : هل تأتي دائماً منصوباً يا صديقي ؟
- التمييز: يجوز جري بمن أو بالإضافة . مثال ذلك : إنّ ليتراً من الحليب، أو إنّ ليترَ حليبٍ .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : ما ذكره التمييز والمميّز صحيح :

١ – التمييز اسم نكرة منصوب ،ويجوز جرّه بمن أو بالإضافة .

٢ – المميّز اسم مبهم ، يعرب بحسب موقعه في الجملة .

ويدرج الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف للمجموعتين: من يحدّد علامة إعراب التمييز في الجمل المثبتة على السبورة :

أ- اشترك طلبة مدرستنا في عشرين لوحةً في المعرض العام للشبيبة .

ب- دعا الطبيب المريض أن يتناول كلّ صباح كوباً حليباً .

- طالب من أ : علامة إعراب التمييز في الجملة الأولى (لوحة) النصّب .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : إجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة أ .
- طالب من ب : علامة إعراب التمييز في الجملة الثانية (حليباً) النصّب .
- العارف : ما رأي الحكم ؟
- الحكم : إجابة صحيحة ، شكراً للمجموعة ب .

المشهد الرابع

المميّز يقف إلى يمين الصفّ والحكم والعارف في مكانهما .

- العارف : أيّها المميّز لقد حيرّتني ، كنت في المشهد الأول : (ليتراً ، وأوقية ، ومدّاً ، وثلاثين ، ومترٍ) . علامَ كنت تدلّ في كلّ اسم من هذه الأسماء ؟
- المميّز : كنت أدلّ في (ليتراً ومدّاً) على الكيل ، وفي (أوقية) على الوزن ، وفي (ثلاثين) على العدد ، وفي (مترٍ) على المقياس .
- العارف : أجئت مفرداً أم جملة ؟

- المميّز : جئت اسماً مفرداً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم كلام المميّز صحيح :

المميّز اسم مفرد، يدلّ على:ا لكيل، أو الوزن، أو العدد، أو المقياس، أو المساحة.

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

– العارف للمجموعتين: من يدلّ على المميّز في الجمل التالية على السبورة، ويبيّن نوعه ؟

الجمل: إنّ إنتاج مئتي مدّ قمحاً ، وطنٍ قطناً ، يحتاج إلى جهد عشرين عاملاً ، وإلى مساحة هكتار أرضاً .

	المميز	**نوعه**
– طالب من أ :	مدٍ	كيل
– طالب من ب :	طنٍ	وزن
– طالب من أ :	عشرين	عدد
طالب من أ :	هكتار	مساحة

– العارف : ما رأيك يا حكم ؟

– الحكم : كلّ الإجابات صحيحة ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الخامس

التمييز والمميّز والقارئ يقفون إلى جانب الجدار الأيسر من الصفّ ، يتقدّم القارئ إلى الأمام والبطاقة معلّقة على صدره ليقرأ منها:

- خمسين دجاجةً ، خمسةَ أعوامٍ ، مئةَ حبةٍ ، ألفَ بيضةٍ .
- العارف متوجهاً إلى المميّز : علامَ تدلُّ في العبارات السابقة ؟ أَعلى العدد أم الكيل أم الوزن أم المقياس أم المساحة ؟
- المميّز : أدلّ على العدد .

- العارف للتمييز: أراك تارة منصوباً وثانية مجروراً ،ومرة مفرداً ، وأخرى جمعاً ،كيف يكون ذلك؟

- التمييز : أكون مفرداً منصوباً بعد الأعداد من أحدَ عشرَ إلى تسعةٍ وتسعين وما بينهما .
- العارف : ومتى تكون مجروراً أيّها التمييز ؟
- التمييز : أكون جمعاً مجروراً بالإضافة مع الأعداد من ثلاثة إلى عشرة ، ومفرداً مجروراً بالإضافة مع مئة ، وألف ، ومليون .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلام التمييز صحيح ، وينطبق على العبارات التي قرأها القارئ :

تمييز العدد يكون مفرداً منصوباً مع الأعداد من أحد عشر إلى تسعة وتسعين وما بينهما .

ويكون جمعاً مجروراً بالإضافة مع الأعداد من ثلاثة إلى عشرة ، ومفرداً مجروراً بالإضافة مع الأعداد : مئة ، وألف ، ومليون .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة التمييز .

- العارف متوجهاً إلى لحكم : هل تريد أن تضيف شيئاً لا نعرفه عن التمييز ؟

-الحكم : نعم ، التمييز الذي عرفناه هو التمييز الملفوظ ؛ لأنّه يأتي بعد ألفاظ محدّدة مثل : العدد ، والوزن ، والكيل ، والمقياس ، والمساحة ، وهناك تمييز ملحوظ حيث الإبهام يكون في الفاعل أو المفعول به أو في الخبر .. ، ويكون التمييز في هذا النوع منصوباً فقط ، كقولنا: العرب أكثر الأمم فصاحةً، فصاحةً: تمييز منصوب، ونوعه: ملحوظ، جاء ليفكّ إبهاماً في الخبر(أكثرُ).

ومثال التمييز الذي يفكّ إبهاماً في الفاعل قوله تعالى: "اشتعل الرأس شيباً"، (شيباً): تمييز

ومثال التمييز الذي يفكّ إبهاماً في المفعول به قوله تعالى: "وفجرنا الأرض عيوناً"(عيوناً) تمييز.

- العارف للمجموعتين: من يقارن بين التمييز الملفوظ والتمييز الملحوظ ؟

- طالب من أ: التمييز الملفوظ يأتي بعد الكيل أو الوزن أو العدد أو المقياس أو المساحة .

-طالب من ب: التمييز الملفوظ يأتي :اسماً نكرة منصوباً ، أو مجروراً بمن أو بالإضافة .

-طالب من أ: التمييز الملحوظ يأتي اسماً منصوباً نكرة ليفكّ إبهاماً سبقه في الجملة بعد الفاعل والخبر والمفعول به ، ولا يأتي بعد العدد والوزن والكيل والمقياس والمساحة ، ولا يجر بمن أو الإضافة .

- العارف: ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم: الإجابات كلّها صحيحة، شكراً للمجموعتين، ثمّ يتوجه إلى الطلاب: حلّوا الوظيفة البيتية الآتية : ١ – ضع التمييز والمميّز فيما يلي في المكان المناسب في الجدول : الجمل : " إنّي رأيت أحد عشر كوكباً .." ، " وواعدنا موسى ثلاثين ليلةً .. فتمّ ميقات ربّه أربعين ليلة "

الجدول

التمييز	المميّز ونوعه				
	العدد	الوزن	الكيل	المساحة	المقياس

٢ – هات ثلاث جمل يكون المميّز فيها من أسماء العدد ، ويكون التمييز في أحدها مفرداً منصوباً ، وفي الثانية مفرداً مجروراً، وفي الثالثة جمعاً مجروراً .

٣ – ضع تمييزاً مناسباً في المكان الخالي واضبط آخره .

- يعطي كلّ هكتار .... بسهل الغاب عشرين .... من القمح .

- يحوك النساج النشيط ذراعاً .... كلّ ساعة .

- باعني الصيدليّ علبتين ....

- استخرج العامل من الزهر خمسين .... عطراً .

- السنة اثنا عشر .... والأسبوع .... أيام .

- تحتاج البدلة إلى مترين ....

٤- أعرب ما تحته خطّ ممّا يأتي :

قالت أخت طرفة بن العبد ترثي أخاها :

عددنا له خمساً وعشرين حجة فلما توفاها استوى سيداً ضخماً

٤ أعرب اللفظ الأخير ممّا يأتي : - أنا أكبر منك سناً . — العرب أكثر الأمم فصاحةً .

— " اشتعل الرأس شيباً " . - " وفجرنا الأرض عيوناً " .

المنادى

الأهداف السلوكيّة :

١ أن يعرّف الطالب المنادى بأنواعه . (**تذكّر**)

٢ أن يدلّ على أداة النداء . (**فهم**)

٣ أن يفرّق بين أنواع المنادى المنصوب: (المضاف ، والشبيه بالمضاف ،والنكرة غير المقصودة). (**عليا**)

٤ أن يفرّق بين المنادى المبني على الضم:(اسم العلم ، والنكرة المقصودة) في محل نصب. (**عليا**)

٥ أن يكتب جملة مضبوطة بالشكل تحتوي منادى مضافاً . (**عليا**)

٦ أن يصوغ تركيباً يتضمّن أنواعاً مختلفة من المنادى . (**عليا**)

٧ أن يعرب المنادى بأنواعه المختلفة إعراباً صحيحاً . (**تطبيق**)

٨ أن يملأ الجدول بعد قراءة النصّ بالاسم المنصوب المناسب . (**عليا**)

الممثلون :

الحكم ، والعارف ، والقارئ .

أشعب: أحد الظرفاء عاش في العصر الأموي عُرف بذكائه وقدرته على إدخال المرح إلى نفوس الناس.

صاحب الدار : (الجار البخيل لأشعب) ، الغلام : ابن صاحب الدار ، المرأة : زوجة صاحب الدار ، طالب : (أداة النداء) ، طالب : (المنادى) .

المشهد الأول

يقرع أشعب الباب، وهو يتحسس رائحة السمك المشوي منادياً : يا صاحبَ الدار افتح لي الباب .

– صاحب الدار يسمعه ، فينادي : أي غلام ارفع الطبق، ثمّ يقول : تفضل يا أشعب ، ماذا تريد ؟

- أشعب : لا حاجة لي بك ، وإنّما استدعتني سمكاتُك المشويات بصوت لا يسمعه إلا الجائعون : يا جائعاً ادخل إلينا ، فإنّ في الطبق أصنافاً جيدة منّا ، ويدخل باتجاه السمك .
- صاحب الدار : إلى أين ؟
- أشعب(لا يردّ عليه، ويتابع خطواته؛ ليصل إلى السمكات، فيلتهمها اثنتين اثنتين).
- صاحب الدار: يا غريباً طبعُه، وواسعاً حلقومُه، استبقِ لصغارنا بعض اللقيمات، ويلتفت إلى زوجه وولده قائلاً: يا أيّتها المرأةُ، ويا أيّها الصبيُّ إيّاكما أن تطلبا السمك بعد اليوم، اطلبا ما ليس له رائحة .

المشهد الثاني

تقف أداة النداء وبعدها المنادى أمام الطلاب، ويتقدّم القارئ وهو يقرأ من بطاقته:

يا صاحبَ الدارِ ، يا غريباً طبعُه ، يا جائعاً ، يا أشعبُ ، أي غلامُ .

- العارف ينظر إلى بطاقة القارئ ويقول : يا ، يا ، يا ، يا ، أي ، ما هذه ؟
- أداة النداء :هذه أنا، أنا أداة النداء ، أنا تارة **يا** ، وأخرى **أي** ، وثالثة **أيا** ، ورابعة **هيا** ، وخامسة **الهمزة** (أ) .
- العارف : ما فائدتك يا أداة النداء ؟

- أداة النداء : أُستخدم لنداء الاسم الذي يأتي بعدي .
- العارف : من جاء بعد أداة النداء ؟
- المنادى : أنا ، أنا اسم جئت بعد الأداة وأُسمّى المنادى .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : صحيح كلام المنادى ؛ لأنّ :

المنادى اسم يذكر بعد يا ، أو غيرها من أدوات النداء لتنبيهه أو استدعائه .

وتثبت هذه القاعدة الجزئيّة على السبورة .

- العارف للمجموعتين : من يدلّ على المنادى وأداة النداء في الجمل المكتوبة على السبورة:

يا طالبَ العلمِ .   أَبُنيَّ .

- طالب من أ : المنادى (طالبَ) ، والأداة :(يا) .
- طالب من ب : المنادى (بنيَّ) ، والأداة :الهمزة (أ) .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الإجابتان صحيحتان ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الثالث

- القارئ يقرأ من بطاقته : **يا صاحبَ الدارِ** .
- العارف : أين المنادى ؟
- المنادى : أنا في جملة القارئ (صاحبَ) .
- العارف : أأنت صاحبَ أم صاحبَ الدار ؟
- المنادى : أنا (صاحبَ) ، ولكنني أُضفت إلى الدار ، فسمّيت منادى مضافاً .
- العارف : ما علامة إعرابك عندما تكون مضافاً ؟
- المنادى : أكون منصوباً ، وعلامة نصبي في الجملة السابقة الفتحة الظاهرة .
- القارئ : **يا غريباً طبعُهُ** .
- العارف للمنادى : أأنت في جملة (يا غريباً طبعه) منادى مضاف ؟
- المنادى: لا ، لست مضافاً .
- العارف: لكنّك منصوب كالمنادى المضاف ، هل تشبه المنادى المضاف ؟

- المنادى: نعم ، فلو قلتَ : يا غريبَ الطبع لكنتُ منادى مضافاً ، والمعنى نفسه ، لم يتغيّر ؛ لذلك أُسمّى في العبارة (يا غريباً طبعُهُ) **منادى شبيهاً بالمضاف** .
- العارف : إذن تأتي منادى مضافاً ومنادى شبيهاً بالمضاف .
- المنادى : نعم .
- القارئ : **يا جائعاً.**
- العارف للمنادى : من يقصد في ندائه : يا جائعاً ؟ هل من جائع هنا ؟لِمَ لم يحدّد الجائع ؟
- المنادى : لم يحدّد الجائع ؛ لأنّه لا يقصد جائعاً محدّداً ،النداء هنا لكلّ جائع ، وأُسمى في هذه الحالة منادى نكرة غير مقصودة .
- العارف : أرى حركة إعرابك هنا النصّب أيضاً .
- المنادى : نعم ، عندما أكون مضافاً أو شبيهاً بالمضاف أو نكرة غير مقصودة أكون منصوباً .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : كلام المنادى صحيح :

المنادى يكون مضافاً ،أو شبيهاً بالمضاف ،أو نكرة غير مقصودة ، وهو منصوب في الحالات الثلاث .

ويثبت الحكم القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف للمجموعتين : من يدلّ على المنادى في العبارات التالية على السبورة ويملأ الجدول ؟

(يا تلميذ المدرسة تقيد بالنظام ، يا صاعداً جبلاً ، يا عاملاً) .

يملأ الجدول طالب من المجموعة (أ)كما يأتي:

الجملة	نوع المنادى		
	مضاف	شبيه بالمضاف	نكرة غير مقصودة
يا تلميذَ المدرسة	تلميذَ		
يا صاعداً جبلاً		صاعداً	

يا عاملاً			عاملاً

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : الإجابات صحيحة ، شكراً للطالب .

المشهد الرابع

- القارئ يتقدّم ، ويقرأ ما كتب في بطاقته : **يا أشعبُ** .
- العارف : أشعبُ ! نعرفه ونسمع الكثير من حكاياته .
- أشعب : اسمي معروف ، وهو اسم علم .
- العارف للحكم : آسم العلم معرفة ؟
- الحكم : نعم ، اسم العلم معرفة .
- القارئ : أي غلامُ .
- العارف : أين الغلام الذي يناديه ؟
- المنادى : يناديني أنا ، أنا (غلامُ) .
- العارف : ظننت أنّ (غلامُ) نكرة .
- الحكم : نعم(غلام)نكرة ، ولكن هذه النكرة مقصودة في النداء ، فهو يتوجه إلى غلام أمامه .
- العارف للمنادى : هل تكون علامتك النصّب عندما تكون نكرة مقصودة أو اسم علم ؟
- المنادى : لا ، إنّما أُبنى على الضم في محل نصب .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : المنادى يعرف نفسه ، وكلامه صحيح :

المنادى يكون أيضاً اسماً علماً، ونكرة مقصودة، وهو مبني على الضم في محل نصب .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة .

- العارف متوجهاً إلى المجموعتين : من يدلّ على المنادى ونوعه بعد قراءة الجمل المكتوبة على السبورة ؟

الجمل : ١- " وقيل يا أرضُ ابلعي ماءك " ٢- " قيل يا نوحُ اهبط بسلام "

٣- " يا مريمُ اقنتي لربك "   ٤- أعرني يا زميل كتابك ،

٥- تقدّم يا معلّمُ إلى منصة الخطابة .

- طالب من أ : ١- المنادى : أرضُ ، ونوعه : مفرد علم .

٢-المنادى : نوحُ ، ونوعه : مفرد علم .

- طالب من ب: ٣- المنادى : مريمُ ، ونوعه : مفرد علم .

٤- المنادى : زميلُ ، ونوعه : نكرة مقصودة .

٥- المنادى : معلّمُ ، ونوعه : نكرة مقصودة .

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم : الإجابات صحيحة ، شكراً للمجموعتين .

المشهد الخامس

يتقدّم القارئ ، وهو يحمل بطاقة يرفعها بيده أمام العارف ، وقد كتب فيها :

يا أيّتُها المرأةُ ، يا أيُّها الصبيُّ .

- العارف يقرأها بصوت مسموع : (يا أيّتها المرأة ، يا أيّها الصبي) ، ثمّ يقول : أين المنادى في الجملة الأولى ؟ أَهو أيّتها أم المرأة ؟

- المنادى : يا عارف ، إذا جئتُ معرّفاً بـــ (ال) فإنّك لا تستطيع أن تناديني مباشرة.

- العارف : إذاً كيف أناديك ؟

- المنادى : إذا كنت مؤنثاً تناديني (أيَّتُها) ، ثمّ تذكر الاسم المؤنث بعدها ، وإذا كنت مذكّراً تناديني (أيُّها) ، ثمّ تذكر الاسم المذكّر بعدها .

- العارف : هذا يعني : لا يمكنني أن أنادي : يا المرأة أو يا الصبيُّ .

- المنادى : هذا صحيح .

- العارف : وكيف نعرب أيّتها أو أيّها والاسم المعرف بـِـ (ال) بعدها ؟

- المنادى : اسأل الحكم .

- العارف : ما رأيك يا حكم ؟

- الحكم : ما قاله المنادى صحيح :

يُتوصل إلى نداء المعرف بـــ (ال) بإدخال أيُّها قبله للمذكر ، وأيتها للمؤنث .

ويثبت الحكم هذه القاعدة الجزئيّة تحت القاعدة الجزئيّة التي سبقتها على السبورة لتكتمل قاعدة المنادى .

- العارف : حبّذا لو تعرب (أيّها أو أيّتها) .
- الحكم يكتب على السبورة الإعراب: أيُّها ، أيُّ : منادى نكرة مقصودة مبني على الضم في محل نصب على النداء، والهاء للتنبيه، وأداة النداء قد تكون محذوفة تقديرها (يا) أو تكون مثبتة قبل أيُّها .

وكذلك أيّتها ، أما الاسم الذي يأتي بعدهما فيعرب بدلاً إذا جاء اسماً جامداً، ويعرب صفة إذا جاء اسماً مشتقاً، والاسم الجامد هو الاسم الذي لا نأخذه من غيره ، مثل : رجل ، امرأة ، شجرة ...

- العارف : شكراً يا حكم على هذه المعلومات ، ويتوجه إلى المجموعتين : من يكتب على السبورة جملة تحتوي منادى مضافاً ؟
- طالب من أ : يا معلّمُ لم أفهم المنادى المضاف .
- العارف : ماذا كتبتَ ؟
- الطالب من أ : كتبتُ جملة تحتوي المنادى المضاف .
- الطلاب يرفعون أصواتهم : لا لا لا .
- العارف : ما رأيك يا حكم ؟
- الحكم : للأسف الجملة غير صحيحة .
- العارف للطلاب : من يصحح الجملة ؟
- طالب من ب : يا معلمَنا فهمتُ المنادى المضاف .
- العارف : ما رأي الحكم ؟
- الحكم : جملة الطالب من ب صحيحة ، شكراً للمجموعتين.
- العارف يطلب من كلّ مجموعة أن تكتب ثلاث جمل كلّ منها تحتوي نوعاً من أنواع المنادى على أن تستوفي أنواع المنادى؛ لتقرأ في الحصة القادمة.

– العارف : من يعرب ما تحته خط في الجمل المكتوبة في البطاقة المعلّقة على السبورة ؟

الجمل : يا أبنائي العلم أكثر نفعاً من المال ، يا أيّها الطالب لا تهمل دروسك ، أي أحمدُ أنت مثال الاجتهاد .

طالب من أ : يا : أداة نداء ، أبنائي : منادى مضاف منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على ما قبل ياء المتكلّم ، والياء ضمير متصل مبني في محلّ جرّ بالإضافة .

- طالب من ب : يا : أداة نداء ، أيّ منادى نكرة مقصودة مبني على الضمّ في محلّ نصب على النداء ، والهاء للتنبيه .
- طالب من أ : أي : أداة نداء ، أحمدُ : منادى مفرد علم مبني على الضمّ في محلّ نصب على النداء.
- العارف : ما رأيك يا حكم في إجابات الطلاب ؟
- الحكم : كلّ الإجابات صحيحة ، شكراً للمجموعتين .
- العارف: من يضع الاسم المنصوب المناسب في مكانه الصحيح في الجدول بعد قراءة ما يأتي:

يا خالد اخترتَ فرع الحقوق رغبة بالمحاماة ، ودرستَ دراسة الطامحين، ثمّ جهّزتَ نفسك للامتحان، فوضعت في حقيبتك ثلاثة أقلامٍ وما يلزمك من الدفاتر والكتب، وسافرت باكراً.

انقضت الأيام و لم يبق منها إلا القليل وتعود مسروراً .

الجدول

مفعول به	ظرف زمان	ظرف مكان	مفعول مطلق	مفعول لأجله	مستثنى بإلا	حال	تمييز	منادى

يطلب الحكم من الطلبة حلّ الوظيفة البيتيّة الآتية :

أ – ضع المنادى فيما يلي في الحقل المناسب من الجدول التالي، واذكر نوعه :

١ - قال تعالى :

- ﴿ وإذا قلتم يا موسى أرنا الله جهرة ﴾.
- ﴿يا قومنا أجيبوا داعي الله ﴾ .
- ﴿ ربَّنا لا تزغ قلوبنا بعد إذ هديتنا ﴾ .
- ﴿ ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب ﴾ .

٢ - يا صاعداً جبلاً تمهّل في صعودك .

- يا واسعاً طموحه وبعيداً مطمعُه توقَّ العثرات .
- يا قارئُ لا تجهر بصوتك ولا تخافت به .
- يا مقاتلاً لا تبعد سلاحك عنك .
- يا منفقاً أموالَه بسرفٍ اعتدل في إنفاقك .
- أي بنيَّ أحبَّ وطنك كما تحبّ أباك وأمك .

٣ - قال أبو فراس الحمداني في قصيدة يخاطب بها ابن عمه سيف الدولة :

١ - يا واسع الدار كيف توسعها ونحن في صخرة نـــــزلزلها ؟
٢ - يا ناعم الثوب كيف تبدله ؟ ثيابنا الصوف ما نـــــــبدِّلها
٣ - يا أيّها الراكبان هل لكما في حمل نجوى يخفّ محملهـــا؟

الجدول

أداة النداء	المنادى				
	المضاف	الشبيه بالمضاف	النكرة غير المقصودة	اسم العلم	النكرة المقصودة

ب – ضع منادى مناسباً في كلّ فراغ من الجمل التالية واذكر نوعه :

- .... وقرّ أبويك ومعلمِيك .
- ....تعهّد بستانك بالرعاية .
- ....أَهذا الكتاب لكِ ؟
- ....الناجحات هنيئاً لكنَّ .
- ....أقبِلا على العمل بنشاط .
- ....وقرّ كبار السنّ وقدّمهم على نفسك .
- ....إنّ الحياء والأدب من أغلى ما تتحلى به المرأة .

ج – اشرح البيتين التاليين وأعرب الشطر الأول من كلّ منهما :

١ - قالت الشاعرة في رثاء أخيها :

أيا شجرَ الخابور ما لك مورقاً كأنّك لم تجزع على ابن طريف

٢ – وقال المتنبي يعاتب سيف الدولة :

يا أعدل الناس إلا في معاملتي فيك الخصام وأنت الخصم والحكم

الملحق (٣)

الاختبار التحصيليّ في القواعد النحويّة لطلبة الصفّ الثامن في دروس المنصوبات

تحتلّ اختبارات التحصيل المكانة الأولى في عملية التقويم ، وتقتضي طبيعة هذا البحث قياس تحصيل طلبة الصفّ الثامن في دروس المنصوبات ؛ لتعرّف أثر طريقة مسرحة المناهج وتمثيل الأدوار في تحصيلهم للقواعد النحويّة في تلك الدروس ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيليّ ، تمّ ضبطه إحصائيّاً وفق الخطوات الآتية :

أولاً – الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسيّ لطلبة الصفّ الثامن في الجوانب المعرفيّة المتضمّنة في القواعد النحويّة في دروس المنصوبات: (المفعول به ، المفعول فيه ، المفعول المطلق ،

المفعول لأجله، المستثنى بإلا ، المستثنى بغير وسوى ، الحال ، التمييز ، المنادى) من كتاب "القواعد والإملاء والخط " المقرر للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ م الفصل الثاني لطلبة الصفّ الثامن في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) ؛ لتعرّف أثر طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تحصيل الطلبة للقواعد النحويّة في اللّغة العربيّة وتعديل اتجاهاتهم نحو قواعد اللّغة العربيّة ونحو طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار.

ثانياً – مستويات الاختبار :

يتضمّن الاختبار التحصيليّ قياساً لمستويات بلوم المعرفيّة : التذكّر، والفهم ، والتطبيق، والتحليل والتركيب، والتقويم .

وتعرّف هذه المستويات على الشكل الآتي :

١ – التذكّر : وهو قدرة الطالب على تذكّر المعلومات، وتعرّف المصطلحات ، والقواعد ، والحقائق والمعارف التي تعلّمها سابقاً ، فيذكر التعريف الصحيح للمفعول به ، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام العبارة الصحيحة وإشارة (×) أمام العبارة الخاطئة من أربع عبارات تعطى له ، ويمثّل التذكّر المستوى الأدنى من مستويات التعلّم ، ويعدّ الأساس للانتقال إلى المستويات الأعلى .

٢ – **الفهم** : هو قدرة الطالب على "استعمال المعلومات التي اكتسبها سابقاً في حلّ مشكلة معيّنة " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٢٠٧) ، وذلك بإعادة صوغها بقالب جديد مع المحافظة على المحتوى الأصلي للمعلومات ، وقدرته على الاستنتاج من خلال المعلومات المقدّمة له ، فيصل بين كلّ عبارة من القائمة (أ) بما يناسبها من القائمة (ب) ، أو يحدد المفعول المطلق في عبارة تعطى له ، أو يضع إشارة (✓) مرة واحدة أمام العبارة الصحيحة من أربع عبارات تعطى له على سبيل المثال أو يكمل الفراغ في نهاية الجملة بالكلمة المناسبة.

٣ – التطبيق : هو قدرة الطالب على استخدام المعلومات والحقائق والقواعد التي تعلّمها في مواقف جديدة ، لم يدرسها سابقاً ، فيعرب الكلمة التي وضع تحتها خط (المفعول به أو المفعول

فيه أو المفعول لأجله) في عبارة أو جملة تعطى له ، أو يعطي مثالاً في جملة مفيدة على التمييز أو الحال ، ويظهر في هذا المستوى مدى انتقال أثر التعلّم .

٤ – **التحليل**: "هو قدرة الطالب على تجزئة الفكرة الواحدة أو تفتيت المادة التعليميّة إلى عناصرها ، وإدراك الروابط بين هذه العناصر ، وبذلك يتناول المادة في الشكّل والمعنى ؛ ليصل إلى فهم عميق ودقيق للمضمون " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٢٠٨) ، كأن يقارن بين التمييز الملفوظ والتمييز الملحوظ وذلك بوضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب المتروك لها، أو أن يستخرج من نصّ أنواع المنصوبات، ويضع كلّ منها في مكانه المناسب في الجدول ، أو على سبيل المثال أن يحلّل المستثنى إلى أركانه .

٥ – **التركيب** : هو قدرة الطالب على جمع أجزاء المادة التعليميّة التي درسها في قالب جديد ؛ لتؤلّف كلّاً متكاملاً ، ينطوي على إنتاج متميّز عمّا قدّم له كأن يُعطى رسماً على ورقة ويكتب ثلاثة أسطر مترابطة عن هذا الرسم على أن تحتوي ظرف الزمان وظرف المكان أو المفعول المطلق ونائباً للمفعول المطلق، أو أن يكتب نصاً من أربعة أسطر يحتوي مفعولاً به ومفعولاً لأجله ومفعولاً مطلقاً..).

٦ – **التقويم** :يقع في المستوى الأعلى في هرمية بلوم، و"يعتمد على الفئات السابقة دون أن يمثل بالضرورة المرحلة الأخيرة في التفكير وحلّ المشكلات"(مخائيل،٢٠٠٣ ،٢١٤) وهو قدرة الطالب على إطلاق حكم حول ما تعلّمه ، أو أن يشير إلى ما تعلّمه باختياره الإجابة الصحيحة .

ثالثاً – إعداد جدول مواصفات :

قامت الباحثة بإعداد جدول لمواصفات الاختبار " الذي يمثّل الوسيلة الملائمة لربط الأهداف التعليميّة مباشرة بعناصر المحتوى أو المجال الدراسي الذي يتصدى له " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ١٩٦) .

والغرض من هذا الجدول ربط الأهداف التعليميّة مباشرة بعناصر المحتوى وتحديد عدد البنود الخاصة بكلّ هدف مرتبطاً بكلّ عنصر من عناصر المحتوى ، ويفيد جدول المواصفات في إعطاء

كلّ هدف الوزن الذي يستحقه بنظر واضع الاختبار ، ويعدّ تبعاً لذلك أداة فعّالة في تأسيس صدق محتوى الاختبار من خلال إلزام واضع الاختبار على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المحتوى وعناصره من جهة ، وعلى جميع الأهداف التعليميّة المتصلة بهذا المحتوى من جهة أخرى .

الجدول (١) يبيّن مواصفات اختبار القواعد النحويّة في (دروس المنصوبات) للصفّ الثامن التي افترضتها الباحثة .

الجدول (١) : جدول مواصفات الاختبار – الأهداف السلوكيّة (التعليميّة) .

موضوعات المحتوى	مستويات الأهداف				عدد الأسئلة	ملاحظات
	تذكر	فهم	تطبيق	المستويات العليا (تحليل، تركيب، تقويم)		
المفعول به	١	٢	١	٣	٧	
المفعول فيه	١	١	٢	٤	٨	
المفعول المطلق	١	١	١	٤	٧	
المفعول لأجله	١	١	١	٣	٦	
المستثنى بإلا	١	١	١	٤	٧	
المستثنى بغير وسوى	١	١	١	٣	٦	
الحال	١	١	١	٥	٨	
التمييز	١	١	٢	٥	٩	
المنادى	١	١	٢	٤	٨	
المجموع	٩	١٠	١٢	٣٥	٦٦	

المجموع الكلي للأسئلة في كلّ المستويات = ٦٦ سؤالاً .

وللتأكّد من أنّ الاختبار يقيس مدى تحقّق الأهداف التعليميّة للدروس ، ويقيس المحتوى المعرفيّ للمادة في هذه الدروس ، قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات ، يوضّح الأهميّة النسبيّة لكلّ موضوع (درس) في المحتوى ، ولكلّ هدف من الأهداف التعليميّة ، ويحدّد من خلاله عدد أسئلة الاختبار التي تقيس التحصيل الدراسيّ للطلبة في دروس(المنصوبات) كما في الجدول(٢) .

الجدول (٢) ، الأوزان النسبيّة في كلّ موضوع (درس)

الأهداف المحتوى	عدد الحصص	الوزن النسبي	الأوزان النسبيّة في كل موضوع(درس) %				مجموع الأهداف بعد التقريب
			تذكر **١٣،٦٠**	فهم **١٥،١٥**	تطبيق **١٨،١٨**	المستويات العليا ٥٣،٣	
المفعول به	٢	١٠،٦٠	٠،٩٥	٥,.١	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المفعول فيه	**٢**	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨
المفعول المطلق	**٢**	١٠،٦٠	٠،٩٥	١،٠٥	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المفعول لأجله	**١**	٩،٠٩	٠،٨١	٠،٩٠	١،٠٩	٣،١٧	٦
المستثنى بإلا	**٢**	١٠،٦٠	٠،٩٥	١،٠٥	١،٢٧	٣،٧٠	٧
المستثنى بغير وسوى	**١**	٩،٠٩	٠،٨١	٠،٩٠	١،٠٩	٣،١٧	٦
الحال	**٢**	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨

التمييز	**٢**	١٣،٦٣	١،٢٢	١،٣٦	١،٦٣	٤،٧٦	٩
المنادى	**٢**	١٢،١٢	١،٠٨	١،٢١	١،٤٥	٤،٢٣	٨
المجموع	**١٦**	٩٩،٣٧	٩	١٠	١٢	٣٥	٦٦

اعتمدت الباحثة في حساب الأوزان النسبيّة على ما جاء في كتب التقويم والقياس وعلى صفحة الإنترنت ، وقامت بحساب أهداف المحتوى (دروس المنصوبات) ، فجاء مجموعها (٦٦) هدفاً .

الأهميّة النسبيّة للدرس الواحد = عدد أهداف الدرس ÷ عدد الأهداف كلّها

ومثال ذلك : الأهميّة النسبيّة للمفعول به = ٧ ÷ ٦٦ = ١٠،٦ %

وبالطريقة نفسها تحسب الأهمية النسبية لكلّ مستوى من المستويات المعرفيّة ، مثال ذلك:

الأهميّة النسبيّة للتذكّر = عدد الأهداف في التذكّر ÷ عدد الأهداف في كلّ المستويات

الأهميّة النسبيّة للتذكّر = ٩ ÷ ٦٦ = ١٣،٦ %

ولحساب عدد الأسئلة في كلّ مستوى من المستويات الخمسة تستخدم المعادلة الآتية :

عدد الأسئلة في كلّ خلية = النسبة المئويّة المخصصة لجانب الهدف × النسبة المئويّة للمحتوى (الدرس) × العدد المقترح الكلّيّ للاختبار ، مثال ذلك :

عدد الأسئلة للتذكّر في المفعول به = ١٣،٦ × ١٠،٦ × ٦٦ = ٠،٩٥ أي تقريباً(١).

يُحدّد عدد الأسئلة بشكل تقريبي ؛ لإعطاء معدّ الأسئلة شيئاً من المرونة والحرّيّة ، وتشكّل الأعداد المقترحة في الجدول (١) نوعاً من الضوابط يسترشد بها الباحث في التوصل إلى توزيع متوازن للأسئلة على فئات المحتوى ، ومستويات الأهداف ، شريطة أن يكون هناك توافق كبير بين التوزيع الفعليّ للأسئلة التي أعدّها والتوزيع المقترح في جدول المواصفات .

وقد اتبعت الباحثة خطوتين للوصول إلى جدول الأوزان النسبيّة لموضوعات المحتوى:

" ١- تحديد الأهداف العامة بصورة مؤقتة وبصيغة عريضة .

٢-تفكيك كلّ من هذه الأهداف إلى مكونات خاصة بالمحتوى وأخرى بالسلوكيّات ويشير المكون الخاص بالمحتوى إلى المادة العلميّة، ويشير الآخر إلى ما نريد من الطالب أن يفعله بهذه المادة ، وبنتيجة تقاطع السلوكيّات مع مجالات أو عناصر المحتوى يتمّ تكوين عدد من الخلايا مساو لحاصل ضرب عدد السلوكيّات في عدد مجالات المحتوى ، وتسمى هذه الخلايا خلايا السلوك والمحتوى ، وبطبيعة الحال هناك احتمال لأن تبقى بعض الخلايا فارغة ، ممّا يشير إلى أنّ السلوك المحدّد للمحتوى المعيّن ليس ضمن أهداف المقرر، ولضمان صدق المحتوى يجب جعل عدد البنود الخاصة بكلّ هدف متناسباً مع قيمة الخلية تقريباً ".(مخائيل، ٢٠٠٣ ، ٢٥٩)

استناداً لما سبق قامت الباحثة بحساب الأوزان النسبيّة وجاءت النتائج وفق الجدول (٢) السابق.

رابعاً – تحديد خطوات بناء الاختبار :

يتمّ تحديد عدد الأسئلة المتوقع في الاختبار التحصيليّ باتباع الخطوات الآتية :

١ – تحديد عدد أسئلة الاختبار : قامت الباحثة بتحديد عدد الأسئلة المتوقعة لكلّ مستوى من المستويات المعرفيّة في كلّ درس من دروس المنصوبات ، وقامت بتحديد عدد الأسئلة في الاختبار بـــ (٦٦) سؤالاً، تمّ حساب عدد الأسئلة المتوقع عن طريق استخدام المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة في كلّ خلية =النسبة المئويّة المخصصة لجانب الهدف × النسبة المئويّة للمحتوى × العدد الكلي لأسئلة الاختبار .

والجدول (٢) يوضّح أسئلة الموضوعات حسب فئات الهدف .

٢ – تحديد نوع الأسئلة: راعت الباحثة في بنائها لهذا الاختبار التنويع في الأسئلة الموضوعيّة والمقاليّة، وذلك بما يتناسب وطبيعة اختبارات اللّغة العربيّة ، وراعت عند صوغها بنود الاختبار ما يأتي :

١-ارتباط الأسئلة بالأهداف التعليميّة الخاصة بدروس المنصوبات .

٢-تنويع مصادر الأسئلة من أبيات شعر ، وأمثلة ، وحكم ،ومقاطع نثرية ، وآيات قرآنية .

٣-الدقة والوضوح في صوغ العبارة ، وتجنّب الغموض في المطلوب من الطالب القيام به .

٤-تجنّب استعمال الجمل الطويلة والمعقّدة التي قد تؤدي إلى إرباك الطالب، وضياع الوقت .

٥-عدم وجود إشارة أو تلميحات تميّز الإجابة الصحيحة من الإجابات الخاطئة .

٦-احتواء السؤال فكرة واحدة فقط .

٧-تجنب اتباع ترتيب معيّن للبنود الصحيحة أو الخاطئة ؛ لأنّ مثل هذا الترتيب يسهل اكتشافه ويتيح لبعض الطلبة الحصول على علامات لا يستحقونها .

٨-وضع أربعة بدائل أمام كلّ سؤال اختيار من متعدد ، ممّا يقلّل من احتمال التخمين الذي قد يلجأ إليه الطالب عند الإجابة .

٩-وضع أسئلة مقترحة لقياس القدرة على التركيب والتحليل والتقويم (المستويات العليا) .

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة ،عزيزي الطالب : اقرئي / اقرأ التعليمات التالية ، ثمّ أجيبي / أجب:

-وضع هذا الاختبار لقياس تحصيلك للمعلومات المتضمّنة في دروس المنصوبات: (المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول المطلق ، والمفعول لأجله ، والمستثنى بإلا ، والمستثنى بغير وسوى ، والحال ، والتمييز ، والمنادى) من كتاب القواعد والإملاء والخط للصفّ الثامن لعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ م ، والعلامة التي ستعطى لهذا الاختبار لا تؤثّر في النجاح أو الرسوب ، وإنّما هي لتحقيق أغراض البحث العلميّ فقط .

-اكتبي/اكتب اسمك وصفك وشعبتك ومدرستك في المكان المخصص لذلك ، ولا تضعي/لا تضع أية علامات مميّزة في ورقة الإجابة .

-لا تضعي/لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام الإجابة في أسئلة الاختيار من متعدد.

-لا يقيس هذا الاختبار سرعتك في الإجابة ، لذا يرجى الإجابة بهدوء ، والتفكير في السؤال قبل الإجابة عنه .

-حاولي أن تجيبي /حاول أن تجيب بحدود الفراغات المتروكة .

بيانات شخصية

اسم الطالب / الطالبة :____________________

الجنس : ____________________

الصفّ : ____________________

الشعبة : ____________________

المدرسة : ____________________

الاختبار التحصيليّ في القواعد النحويّة لطلبة الصفّ الثامن في دروس

(المنصوبات)

المفعول به

١ – ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة: **(تذكّر)**

المفعول به :

أ– اسم منصوب يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل . ( )

ب –اسم مرفوع يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل . ( )

ج –اسم مجرور يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل . ( )

د – اسم منصوب يدلّ على من قام بالفعل . ( )

٢ – ضع الكلمة المناسبة من النصّ التالي في المكان المناسب في الجدول : (**فهم**)

–عند شاطئ البحر أدهشني منظر الغروب ، وأنا أرى قرصَ الشمس يغرق في البحر رويداً ، فقلت لنفسي : ما أعظم الخالق ! ، إيّاه نعبد .

الجدول

المفعول به اسم ظاهر	المفعول به ضمير متصل	المفعول به ضمير منفصل	المفعول به جملة فعلية أو اسمية

٣ – صل كلّ عبارة في القائمة (أ) بما يناسبها من القائمة (ب) فيما يأتي : (**فهم**)

(أ)	(ب)
أ – علامة نصب المفعول به إذا كان اسماً مفرداً	أ – ظهرت حركة الإعراب على آخره أو قدّرت على الألف .
ب – علامة نصب المفعول به إذا كان مثنى أو جمع مذكر سالماً أو ملحقاً بأحدهما	ب – الكسرة الظاهرة على آخره .
ج – علامة نصب المفعول به إذا كان جمع مؤنث سالماً أو ملحقاً به	ج – الياء .
	د – الفتحة الظاهرة أو المقدّرة
د – يكون المفعول به اسماً معرباً إذا	هـ –لم تتغير حركة آخره .
هـ - يكون المفعول به اسماً مبنياً إذا	و – الواو .

٤- أعرب ما تحته خط إعراب مفردات ، وما بين قوسين جملاً فيما يأتي: (**تطبيق**)

- العبارات : أحبّ الذين زرعوا الأرض ، وقدّموا الخير ، فإيّاهم أحترم، ولهم أقول : (أنتم مصدر جمال الأرض)
- إعراب :

الذين : ---

إيّاهم : --------------------------------------

(أنتم مصدر جمال الأرض) : -------------------------

٥ – فرّق بين المفعول به (المريض) والمفعول به (الذي) في الجملتين الآتيتين :(**عليا**)

- زرت المريض في المشفى ، أحبّ الذي يفي بوعده .

الفرق : (المريض) في الجملة الأولى اسم ---------- ، وظهرت --------

.

في حين (الذي) في الجملة الثانية اسم ---------- ، و لم تتغيّر ----------

– .

٦- اكتب مثالاً على كلّ نوع من أنواع المفعول به : (اسم مفرد ، ضمير متصل ، ضمير منفصل ، جملة فعليّة أو اسميّة) في جملة مفيدة . (**عليا**)

–

–

–

–

٧ – اكتب ثلاثة أسطر عن الطبيعة ، تستوفي فيها حالات المفعول به(اسماً مفرداً ، وضميراً متصلاً ، واسم إشارة ، وجملة فعلية . (**عليا**)

رأي السادة المحكمين في المفردات السابقة

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

المفعول فيه

١ – ضع إشارة (✓) أمام العبارة الصحيحة ، وإشارة (×) أمام العبارة الخاطئة ممّا يأتي:(**تذكّر**)

ظرف الزمان :

أ – اسم يذكر لتحديد من وقع عليه الفعل ،ويسمّى مفعولاً فيه (ظرف زمان) ، وهو منصوب . ( )

ب – اسم يذكر لتحديد زمان حدوث الفعل ،ويسمّى مفعولاً فيه(ظرف زمان) ، وهو منصوب . ( )

ج– اسم يذكر لتحديد مكان حدوث الفعل ،ويسمّى مفعولاً فيه (ظرف زمان) ، وهو منصوب . ( )

د –اسم يذكر لتحديد من قام بالفعل ،ويسمّى مفعولاً فيه (ظرف زمان) وهو منصوب. ( )

٢ – اكتب جملة مفيدة فيها ظرف زمان منصوب . (**تطبيق**)

٣ – ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة(اختر إجابة واحدة) فقط ممّا يلي:(**فهم**)

استيقظت صباحاً . إعراب (صباحاً) :

أ – مفعول به منصوب . ( )

ب – مفعول فيه ظرف مكان منصوب . ( )

ج – مفعول فيه ظرف زمان منصوب .( )

د – مفعول مطلق منصوب . ( )

٤ – وضّح الفرق بين ظرفي (الزمان والمكان) فيما يأتي : (**عليا**)

-ظرف الزمان : اسم منصوب يذكر لتحديد ------------------

-أما ظرف المكان : اسم منصوب يذكر لتحديد ----------------

٥– بعد قراءتك الجمل التالية املأ الجدول بالكلمة المناسبة: (**عليا**)

الجمل : - أحببت الطبيعة منذُ نعومة أظفاري .

- وقفت أمامَ المعلّم باحترام .

- ذهبت إلى المدرسة صباحاً .

- فهمت الدرس الآن .

الجدول

ظرف زمان معرب	ظرف زمان مبني	متعلق بـــ	ظرف مكان معرب	ظرف مكان مبني	متعلق بـــ

٦ – ضع علامة (✓)أمام الإعراب الصحيح(اختر إجابة واحدة فقط) لما يلي: (**تطبيق**)

العبارة : أذهب معك إلى حيث تريد من الحدائق .

إعراب (حيث) :

أ – مفعول فيه ظرف زمان منصوب . ( )

ب – مفعول فيه ظرف مكان منصوب . ( )

ج – مفعول فيه ظرف زمان مبني في محل نصب . ( )

د – مفعول فيه ظرف مكان مبني في محل جر . ( )

٧ – اكتب ثلاثة أسطر مترابطة عما تراه في الرسم التالي مستخدماً فيها ظرفي (الزمان والمكان): (**عليا**)



تصوير الباحثة

٨– قارن بين المفعول به والمفعول فيه . (**عليا**)

المفعول به : اسم ....

المفعول فيه : اسم ....

رأي السادة المحكمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفي الذي	التعديل المقترح للمفردة

			يمثّله		

المفعول المطلق

١- ضع إشارة(✓)أمام العبارة الصحيحة وإشارة(×)أمام العبارة الخاطئة ممّا يلي:(**تذكّر**)

المصدر :

أ - اسم يدلّ على الحدث في زمن معيّن ، ويسمّى مصدراً ، وهو أصل الأفعال . ( )

ب - اسم يدلّ على من قام بالفعل في زمن معيّن ، يسمّى مصدراً ، وتصدر عنه الأفعال.( )

ج - اسم يدلّ على الحدث مجرّداً من الزمن، يسمّى مصدراً، وتصدر عنه الأفعال. ( )

د - اسم يدلّ على زمن حدوث الفعل، ويسمّى مصدراً، وتصدر عنه الأفعال.( )

٢ - حدّد المفعول المطلق في العبارة التالية وفق الجدول الذي يليها : (**فهم**)

العبارة : اشتدت الحرارة اشتداداً واضحاً ، فأسرع الناس إلى وقاية أنفسهم إسراعاً .

المفعول المطلق	علامة إعرابه

٣ - اقرأ العبارات التالية ، ثمّ ضع المفعول المطلق في المكان المناسب في الجدول الذي يليها : **(عليا)**

*- العبارات : الرياضة تقوّي الأبدان تقوية . *- دار اللاعب في الملعب مرتين .

*- كتبت الطالبة كتابة المتفوّقة .

الجدول

مفعول مطلق يؤكّد الفعل	مفعول مطلق يبيّن نوع الفعل	مفعول مطلق يبيّن عدد مرات حدوث الفعل

٤ – أعرب ما تحته خط من العبارات الآتية : (**تطبيق**)

وقد يجمع الله الشتيتين بعدما يظنان كلّ الظنّ أن لا تلاقيا

درست كثيراً قبل الامتحان ، الغذاء ينشّط الفكر تنشيطاً .

الإعراب : كلّ -----------------------

الظنّ --------------------------

كثيراً -------------------------

تنشيطاً -----------------------------

٥ – اكتب جملتين مفيدتين في كلّ جملة منهما نائب مفعول مطلق : (**عليا**)

أ -------------------------------------

ب -------------------------------------

٦ – اكتب وصفاً لما تراه في الصورة التالية مستخدماً المفعول المطلق واثنتين ممّا ينوب عنه بما لا يزيد على ثلاثة أسطر (في الرسم لاعبو كرة قدم في الملعب) . (**عليا**)



--- ---

-- ---

٧- املأ الجدول بالكلمة المناسبة بعد قراءة العبارات الآتية : **(عليا)**

رثت الخنساء صخراً رثاءً مرّاً ، و لم تنسَ يوماً نبلَ صخرٍ ، قرأنا عن حزنها بين صفحات الكتب.

الجدول

مفعول مطلق منصوب	مفعول به منصوب	ظرف زمان منصوب	ظرف مكان منصوب

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفي الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

المفعول لأجله

١ – ضع علامة(✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة .(**تذكّر**)

المفعول لأجله :

أ – مصدر قياسيّ منصوب ، يذكر لبيان سبب وقوع الفعل . ( )

ب - مصدر سماعيّ منصوب ، يذكر لبيان سبب وقوع الفعل . ( )

ج - مصدر صناعيّ منصوب ، يذكر لبيان سبب وقوع الفعل . ( )

د - مصدر قلبيّ منصوب ، يذكر لبيان سبب وقوع الفعل . ( )

٢ – ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة (اختر إجابة واحدة فقط)ممّا يلي:(**فهم**)

- العبارة : قال تعالى : " ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق " .

إعراب (خشية) :

أ – مفعول به منصوب .( )

ب – ظرف زمان منصوب . ( )

ج – مفعول مطلق منصوب .( )

د – مفعول لأجله منصوب . ( )

*- العبارة : يقف الطالب احتراماً للمعلم .

إعراب (احتراماً) :

أ – مفعول لأجله منصوب . ( )

ب – حال منصوب . ( )

ج – تمييز منصوب . ( )

د – مفعول به منصوب . ( )

٣ – قارن بين المفعول لأجله في العبارة الأولى والمفعول لأجله في العبارة الثانية .(**عليا**)

- العبارة الأولى : سافر المتفوق طلباً للعلم .

- العبارة الثانية : جلس الطالب للكتابة .

- المفعول لأجله (طلباً) : نوعه مصدر -------- يجوز ---------- ،

ويجوز ---- ؛ لأنه --------

- والمفعول لأجله (الكتابة) : نوعه مصدر ----- ، يجب ------- .

٤ – اكتب ثلاث جمل مترابطة، تستوفي فيها حالتي المفعول لأجله في النصّب والجر.(**عليا**)

----

٥ – أعرب ما تحته خط ممّا يأتي : (**تطبيق**)

- العبارة : هرب الأعداء من الخوف .

- العبارة : نمت طلباً للراحة .

إعراب (الخوف) : ------------------------------------

(طلباً) :--------------------------------------

٦–هات مثالاً على نوعين من أنواع المفعول لأجله ،كلّ منهما في جملة مفيدة. (**عليا**)

٧– ضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب لها في الجدول بعد قراءة الجمل الآتية:(**تحليل**)

ذهبت إلى الملعب اشتياقاً إلى الكرة بعدَ أن لبست ثياب الرياضة ، وقفزت عند وصولي قفزةً عاليةً لألتقط الكرةَ بقدمي .

الجدول

المفعول به	المفعول فيه		المفعول المطلق	المفعول لأجله
	زمان	مكان		

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

المستثنى بإلا

١ – ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة ممّا يلي:**(تذكّر)**

المستثنى بإلا :

أ – اسم منصوب يذكر بعد إلا ويخالف ما قبلها في الحكم . ( )

ب – اسم منصوب يذكر قبل إلا ويخالف ما قبلها في الحكم . ( )

ج – اسم مرفوع يذكر بعد إلا ويخالف ما قبلها في الحكم . ( )

د – اسم مجرور يذكر بعد إلا ويخالف ما بعدها في الحكم . ( )

٢ – ضع علامة (✓)أمام الإجابة الصحيحة (اختر إجابة واحدة فقط)بعد قراءتك العبارة الآتية : (**فهم**).

- العبارة : دخل كلّ الطلاب إلى الصفّ إلا طالبين اثنين .

إعراب (طالبين) : أ – مستثنى بإلا مجرور وعلامة جره الكسرة . ( )

ب – مستثنى بإلا منصوب وعلامة نصبه الياء . ( )

ج – مستثنى بإلا منصوب وعلامة نصبه الكسرة . ( )

د – مستثنى بإلا مرفوع وعلامة رفعه الضمة . ( )

٣ – حلّل العبارة التالية إلى أركان الاستثناء الثلاثة : (**عليا**)

- العبارة : حفظت أبيات القصيدة إلا بيتاً واحداً .

العناصر : أ – -------------- ، ب– -------------- ،

ج – ---------

٤ – ضع علامة (✓)أمام العبارة الصحيحة (اختر إجابة واحدة فقط) ممّا يأتي:(**عليا**)

- العبارة : (لم يبقَ من الشهر إلا يوماً) ، إعراب (يوماً) هو :

أ – بدل من المستثنى منه . ( ) ج – مضاف إليه مجرور . ( )

ب – فاعل مرفوع . ( ) د – مستثنى بإلا منصوب . ( )

- العبارة : (دخل الطلاب إلى الصفّ إلا تلميذاً واحداً) ، إعراب (تلميذاً) هو :

أ – مضاف إليه مجرور . ( ) ج – مفعول به منصوب . ( )

ب –بدل من المستثنى منه . ( ) د – مستثنى بإلا منصوب . ( )

- العبارة : (ما فاز إلا المجدّ) ، إعراب (المجدّ) هو :

أ – فاعل مرفوع . ( ) ب – مضاف إليه مجرور . ( )

ج – مستثنى بإلا منصوب . ( ) د – مفعول به منصوب . ( )

٥ – اكتب مقطعاً لا يتجاوز ثلاثة أسطر يعبّر عن الرسم التالي ، ويحتوي نوعين من الاستثناء.
(**عليا**)



تصوير ومعالجة الباحثة

----------------------- -----------------------

----------------------- -----------------------

----------------------- -----------------------

٦ – أعرب ما تحته خط من العبارات الآتية : (**تطبيق**)

– العبارات : عاد العمال إلى منازلهم إلا المناوبين . – لم ينجح أحد إلا المجتهدون .

– لا ينفع إلا العلم .

إعراب : – المناوبين :------------------------------------

– المجتهدون : ------------------------------------

– العلم : ------------------------------------

٧– استخرج المفعول لأجله، والمفعول المطلق، والمستثنى بإلا من العبارات الآتية: (**عليا**)

العبارات : أذهب إلى المدرسة طلباً للعلم ، فأقرأ صفحاتِ المطالعة بكلّ سرور ، وأقبل عليها إقبال المتعطش للأدب ، ولا أترك منها إلا المملّ .

-المفعول المطلق :

-المستثنى بإلا :

-المفعول لأجله :

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفّي الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

المستثنى بغير وسوى

١ –استخرج أداة الاستثناء من العبارات الآتية : (**تذكر**)

-اجتمع الطلاب غيرَ الغائبين عن الدرس لمناقشة الأسئلة ، واتفقوا على دقّة أغلبها ، و لم يخالف الاتفاق سوى اثنين منهم .

------------- و -------------

٢ – ضع علامة(✓) أمام الإجابة الصحيحة (اختر إجابة واحدة فقط) بعد قراءة العبارة الآتية : (**فهم**) .

*- العبارة : ما فاز غير المجدين .

علامة إعراب (غير) : أ – الضمة الظاهرة . ( ) ب – الكسرة الظاهرة . ( )

ج – السكون الظاهرة . ( ) د – الفتحة الظاهرة . ( )

*- العبارة : لا أحبّ سوى العنب .

علامة إعراب (سوى) : أ – الفتحة المقدرة . ( )   ب – الكسرة المقدرة . ( )

ج – الضمة المقدرة . ( )   د – الفتحة الظاهرة . ( )

٣- قارن بين المستثنى بإلا والمستثنى بغير في الجملتين الآتيتين : (**عليا**)

-أوى الناس إلى بيوتهم إلا العائدين من سهرة .

-نجح الطلاب غيرَ المقصرين منهم .

المستثنى بإلا :

المستثنى بغير :

٤ – كوّن جملتين مفيدتين، تحتوي الأولى استثناء بـــ (غير)، والثانية استثناء بـــ(سوى). (**عليا**)

٥– أعرب ما تحته خط من العبارات الآتية : (**تطبيق**)

- العبارات : - لم يجنِ المعتدي من حربه غيرَ الدمار . – لم يحصد الفلاح سوى القليل

الإعراب : - غير: ---

الدمار : -----------------------------------

سوى : ---

٦- استخرج والمستثنى بإلا والمستثنى بغير وسوى والمفعول المطلق والمفعول لأجله ممّا يأتي:(**عليا**)

-لا أرافق أحداً سوى المجتهدين . - أذهب إلى المدرسة طلباً للعلم .

- أستمع للمعلّم استماعاً. - أحبّ الطعام إلا اللحم .

المفعول المطلق :

المفعول لأجله :

المستثنى بإلا :

المستثنى بغير أو بسوى :

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفّي الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

الحال :

١–ضع علامة(✓)أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة ممّا يلي:(**تذكّر**)

الحال:

أ – اسم نكرة منصوب يذكر ليبيّن هيئة اسم معرفة سابق ، يسمّى صاحب الحال . ( )

ب – اسم نكرة مرفوع يذكر ليبيّن هيئة اسم معرفة سابق ، يسمّى صاحب الحال . ( )

ج – اسم نكرة منصوب يذكر ليبيّن هيئة اسم نكرة سابق ، يسمّى صاحب الحال . ( )

د – اسم نكرة مجرور يذكر ليبيّن هيئة اسم نكرة سابق ، يسمّى صاحب الحال . ( )

٢–أكمل الفراغات التالية بعد قراءتك الجملة الآتية:ذهب الطالب إلى مسرعاً.(**فهم**)

إعراب (مسرعاً) : ---------منصوب ، وعلامة -------------.

٣– ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة مرة واحدة فقط ممّا يلي : (**عليا**)

– أقبل الطفل إلى الحديقة ضاحكاً .

الحال هو: أ – الطفل . ( ) ب – إلى الحديقة .( ) ج – الحديقة .( ) د – ضاحكاً.( )

– العبارة : ما أجمل السمك في أعماق البحر !

الحال هو : أ – السمك.( ) ب – في أعماق.( ) ج – أجمل.( ) د – البحر.( )

*- العبارة : تهبّ الريح وهي تزمجر .

الحال هو : أ – وهي تزمجر. ( ) ب – الريح. ( ) ج – تزمجر. ( ) د – وهي . ( ) .

٤ – اقرأ العبارات التالية وضع الكلمة المناسبة في مكانها المناسب في الجدول : (**عليا**)

– العبارات : – تهب الريح من الشمال باردة ، وهي تحمل عبق أزهار الربيع ، فتغرد الطيور فوق الأغصان .

الحال	مفرد	جملة	شبه جملة	صاحب الحال	الرابط

٥ – هات مثالاً يتعدّد فيه الحال : مفرداً ، وجملة ، وشبه جملة . (**تطبيق**)

*- المثال : --

----

٦ –اكتب ثلاث جمل في كلّ منها حال جملة مراعياً أنواع الروابط بين الحال وصاحبه.(**عليا**)

الجملة الأولى : ------------------------

الجملة الثانية : ------------------------

الجملة الثالثة : ------------------------

٧ – ضع علامة(✓) أمام الإعراب الصحيح (اختر إجابة واحدة فقط)**ممّا** يلي:(**تطبيق**)

– قال الشاعر : ولاحظت النوار وهي مريضة وقد وضعت خداً إلى الأرض أضرعا

إعراب جملة (وهي مريضة)هو : أ – في محل نصب صفة . ( ) ب – في محل جرّ بالإضافة . ( )

ج – في محل رفع خبر . ( )   د – في محل نصب حال . ( )

- قال تعالى: ﴿ وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمراً ﴾.

إعراب (زمراً) هو : أ – مفعول لأجله منصوب . ( )   ب – حال منصوب .( )

ج – مفعول به منصوب .( )   د – مفعول مطلق منصوب . ( )

٨- اكتب نصّاً مستخدماً فيه : (المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول لأجله ، والمفعول المطلق ، والاستثناء بإلا ، والحال) ، على ألّا يتجاوز النصّ أربعة أسطر. (**عليا**)

-

-

-

-

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

التمييز :

١ -ضع علامة(✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×)أمام العبارة الخاطئة ممّا يلي:(**تذكّر**)

التمييز :

أ – اسم معرفة ، يفسّر اسماً سبقه ، يسمّى المميّز . ( )

ب - اسم نكرة ، يفسّر اسماً سبقه ، يسمّى المميّز . ( )

ج - اسم نكرة ، يفسّر اسماً بعده ، يسمّى المميّز . ( )

د - اسم معرفة ، يفسّر اسماً بعده ، يسمّى المميّز . ( )

٢ – ضع علامة (✓) أمام الإعراب الصحيح (اختر إجابة واحدة فقط) ممّا يلي:(**فهم**)

العبارة : قرأت ثلاثة عشر كتاباً .

إعراب (كتاباً): أ – حال منصوب . ( )   ب – تمييز منصوب . ( )

ج – تمييز مجرور . ( )   د – مفعول به منصوب . ( )

العبارة : شربت كأساً من الحليب .

إعراب (الحليب)هو : أ– مضاف إليه مجرور . ( )   ب – خبر مرفوع . ( )

ج – اسم مجرور بمن . ( )   د – تمييز منصوب . ( )

٣ - ضع التمييز والمميّز المناسبين مستوفياً ثلاثة أنواع من المميّز في الفراغات الآتية:(**تطبيق**)

زرع الفلاح ....

اشترى الطالب ....

جرف السيل ....

٤– قارن بين التمييز الملفوظ والتمييز الملحوظ في الجملتين الآتيتين : (**عليا**)

- يتألّف الكتاب من تسعين صفحة.   – المعلّم أكثر منك خبرة.

المقارنة : صفحةً : تمييز منصوب ، نوعه ------ لأنّه جاء بعد ---------

أما خبرةً : فهي تمييز منصوب ، نوعه ----- لأنّه لم يأت بعد------

ولا بعد ----- ولا بعد ----- ولا بعد ------ ولا بعد-------

٥– كوّن جملة مفيدة من المفردات الآتية: (**عليا**)

من المال ، أكثر ، العلم ، نفعاً .

٦– حلّل التمييز الملفوظ إلى أركانه في العبارتين الآتيتين: (**عليا**)

- العبارتان : أصيب العدو بعشرين صاروخاً .

- قال تعالى " إنّي رأيت أحد عشر كوكباً " .

- التمييز المميَّز

----- ------

----- ------

٧- ضع كلّ كلمة من الكلمات التالية في جملة مفيدة على أن تكون تمييزاً : (**عليا**)

الكلمات : شجاعة ، عسلاً ، دفتراً ، هكتاراً .

الجملة الأولى :------------------------------

الجملة الثانية :--------------------------------

الجملة الثالثة :------------------------------

الجملة الرابعة : ------------------------------

٨- أعرب ما تحته خطّ من الجملتين الآتيتين : (**تطبيق**)

- الجملة الأولى : كتبت ثلاث صفحات .

إعراب (صفحات) :-------------------------------

- الجملة الثانية : ينتج البستان خمسة أطنان من التفاح .

إعراب (التفاح) : -------------------------------

٩- استخرج الحال والتمييز من الجمل التالية ، وضع كلّاً منهما في مكانه المناسب في الجدول :(**عليا**)

الجمل : - في الأسبوع سبعةُ أيامٍ . - غادرت وطني ، وقلبي يعتصر حزناً .

- قدّم الشهيد روحه رخيصةً في سبيل الوطن .

الجدول

الحال (اسم مفرد)	الحال (جملة)	التمييز الملفوظ	التمييز الملحوظ

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

المنادى :

١-ضع علامة(✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة(×)أمام العبارة الخاطئة ممّا يلي: **(تذكّر)**

المنادى:

أ – اسم يذكر قبل (يا) أو غيرها من أدوات النداء لتنبيه المنادى أو استدعائه .( )

ب – اسم يذكر بعد(يا) أو غيرها من أدوات النداء لتنبيه المنادى أو استدعائه.( )

ج – فعل يذكر قبل(يا) أو غيرها من أدوات النداء لتنبيه المنادى أو استدعائه. ( )

د – فعل يذكر بعد(يا) أو غيرها من أدوات النداء لتنبيه المنادى أو استدعائه . ( )

٢-دلّ على أدوات النداء في العبارات الآتية: (**فهم**)

– العبارات:(أي بني اعمل وتوكّل)،(يا ربّ انصرنا على أعدائنا)،(وا معتصماه) .

أدوات النداء هي : ------- و ------- و -------

٣-هات مثالاً على كلّ من المنادى المنصوب:(المضاف، والشبيه بالمضاف، والنكرة غير المقصودة):

(**تطبيق**)

- ....
- ....
- ....

٤-ضع الكلمة المناسبة في مكانها من الجدول التالي بعد قراءة العبارات الآتية:(**عليا**)

- (يا أحمد لا تهمل واجبك) ، قال تعالى ﴿ يا أيّها المدّثر قم فأنذر ﴾

المنادى	نوعه	علامة إعرابه

٥- ركّب من الكلمات التالية جملة تحتوي منادى مضافاً : (**عليا**)

*- الكلمات : المدرسة ، يا ، عليك ، مدير ، مسؤولية ، تقع ، التنظيم .

--- .

٦- اكتب ثلاثة أسطر تعبّر عن الرسم التالي ، وتحتوي ثلاثة أنواع من المنادى : (**عليا**)



تصوير الباحثة

٧- أعرب ما تحته خط ممّا يلي : قال تعالى : (**تطبيق**)

﴿ ربّنا لا تزغ قلوبنا ﴾ . يا مسرفاً ماله ، اعتدل في إنفاقك . يا طالب اقرع الجرس .

يا هند تحملي بالصبر . يا شهيداً ، لك الجنة .

الإعراب :

ربّنا :---------------------------------

مسرفاً : ---------------------------------

طالب : ----------------------------------

هند : ----------------------------------

شهيداً : ----------------------------------

٨- املأ الجدول التالي بالاسم المنصوب المناسب بعد قراءة النصّ الآتي :

اهتمّت زنوبيا بتدريب جيشها اهتماماً كبيراً ، وكانت تسير على رأس الفرق أربعةَ أميالٍ أحياناً تحت شمس الصحراء اللاهبة ، بذلت كلَّ ما لديها من قدرة حبّاً لمملكة تدمر ، ولكنّ حيلة الرومان ضدها جاءت سريعةً ، فحاصروها ، و لم تجد مخرجاً لها إلا الاستعانةَ بالفرس . يا نساء سورية لتكن زنوبيا المثل الذي يُحتذى .

مفعول به	مفعول فيه		مفعول مطلق	مفعول لأجله	مستثنى بإلا	حال	تمييز	منادى
	زمان	مكان						

رأي السادة المحكّمين في المفردات السابقة :

السؤال	مناسبة المفردة للعيّنة	صحة الصوغ اللغويّ للسؤال	ملاءمة البدائل في أسئلة الاختيار	ملاءمة السؤال للمستوى المعرفيّ الذي يمثّله	التعديل المقترح للمفردة

الملحق (٤)

الأهداف التربويّة وفلسفة المجتمع: لكلّ نظام تعليميّ فلسفته التربويّة، وهذه الفلسفة التربويّة ما هي إلا تعبير عن الفلسفة العامة للمجتمع.

ويمكن تحديدها من خلال نمط الإنسان الذي ترغب التربيّة بتنشئته وإعداده بتقديم مجموعة من المعلومات والقيم والمبادئ الأخلاقية له، والتي تعدّ ضرورية للوصول إلى أهداف الفلسفة التربويّة، والفلسفة التربوية هي التي تعطي لكلّ نظام تربوي معناه ، وتحدّد غاياته ووسائله.

تعتمد الفلسفة التربويّة بشكل جوهري على الخلفيّة الاقتصاديّة، والتاريخيّة، والثقافيّة لكلّ مجتمع ، ومصادر الأهداف التربويّة هي:

– **المجتمع:** يُعدّ المجتمع من أهم مصادر اشتقاق الأهداف، فلكلّ مجتمع فلسفته، وحاجاته، ومشكلاته، وهذه الأبعاد الثلاثة مصادر هامة وجوهريّة للأهداف التربويّة.

– **الإرث الثقافي:** وهو ما في المجتمع من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفنّ ، وفكر وأدب وعلم ومعتقدات دينيّة، ومن أهداف المدرسة نقل الإرث الثقافيّ من جيل إلى جيل.

–**الفرد المتعلّم وحاجاته:** لعل دراسة خصائص المتعلّمين وطبيعتهم في مراحلهم العمريّة المختلفة ، وتحديد حاجاتهم وميولهم، وجعل هذه الحاجات والميول مصدراً أساسياً للأهداف التربويّة والمنهاج المدرسيّ، يحفّز المتعلّمين للتعلّم واكتساب المعارف والخبرات والاستفادة منها في حياتهم المستقبليّة ، كما يساعد واضعي المنهاج على اختيار الخبرات والمهارات والمعلومات التي تتفق وقدرات المتعلّم العقليّة والجسديّة والانفعاليّة، لذا لا بدّ من مراعاة ميول المتعلّمين وحاجاتهم التي لا تنفصل أساساً عن مطالب حياتهم الاجتماعيّة وخصائص عصرهم والثقافة التي يعيشون في ظلها. والتدريس يعدّ " تلاميذ المدرسة ممثّلين للمجتمع الواسع ،وأنّ مراعاته لرغباتهم وميولهم وحاجاتهم العلميّة والنفسيّة والاجتماعيّة تؤدي بطبيعة الحال لإنتاج مجتمع مدرسيّ فاضل ، تنعكس نتائج إنجازاته وسلوكه عاجلاً أو آجلاً على المجتمع العام بالنمو الإيجابّي والاستمرار والتناغم " (حمدان،١٩٨٥، ٣٨).

-التطور العلميّ والتكنولوجيّ: التطور المعرفيّ التقنيّ الهائل الذي تشهده البشريّة في هذا العصر يفرض على التربيّة بأهدافها ومناهجها وطرائقها إعادة النظر في كلّ ما تقدّمه للمتعلّم، وفي طرائق تقديمه ، والاعتماد على التعلُّم الذاتي، وتزويد المتعلّم بأدوات البحث الأساسيّة.

-البيئة الطبيعيّة: يعيش الإنسان في بيئة طبيعية تؤمّن له شروط الحياة ، وحين عبث الإنسان ببيئته أخلّ في توازنها ، ولوثّها؛ فأثّر سلباً في النظام البيئيّ. وللتربيّة البيئيّة أهميّة خاصة، برزت بشكل واضح في طلب الحكومات والمنظمات الدوليّة إدخال التربيّة البيئيّة إلى المناهج المدرسيّة وإعداد الكتب الخاصة بها.

ما ذكر سابقاً يضع في أولويات منهج اللّغة العربيّة الاهتمام بالحاجات والميول على أنّها دوافع للتعلّم ، لأنَّ المتعلّم يحسّ بالحاجة إلى إتقان اللّغة وتعلّم أساليبها على نحو صحيح ؛ ليوظّف ذلك في حياته الاجتماعيّة والعمليّة ، وقد عمدت بعض الدول المتقدّمة مثل (بريطانيا)إلى وضع نصوص للإملاء ممتعة للطلبة استقتها من المجلات أو المقالات أو الكتب الصغيرة أو الكتب المدرسيّة غالباً ما تكون "موضوعات هذه النصّوص مثيرة لاهتمام الطلبة وانتباههم بالرغم من صعوبتها اللغويّة" (Davis & Rinvoluri , 2000,8).

والمدرسة مؤسسة اجتماعيّة إضافة إلى الاضطلاع بدورها مركزاً إشعاعياً ، وحياة المتعلّمين تتأثّر في المستقبل بأنواع الخبرات التي زودتهم بها المدرسة ، وما تلك الخبرات إلا نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها بمفهومها الواسع، وتشمل المجتمع، والمصادر الطبيعيّة ،والثقافة، فللمجتمع "تراثه، وأهدافه، ومواكبته للتطور الإنسانيّ بمعنى المعاصرة"(المطلق، ١٩٩٩ ،٤٠).

ولأنّ الثقافة تتطور باستمرار ، لا بدّ للغة الحية بتقنياتها ومهاراتها أن تساير تطورها ، ينطبق ذلك على مهارة القواعد النحويّة .

ممّا سبق ترى الباحثة أنّ مجمل الدراسات تتفق في المحتوى على جملة الأمور التي ينبغي أن تقوم عليها المناهج، من فلسفة المجتمع ، وثقافته ، وبيئته، واتجاهاته ، وأهدافه ، ومواكبته للعصر ، لكنّها تتباين في تسميّة الإطار الذي يحدّد تلك الأمور، والتفصيل في بعضها.

الأهداف التربويّة: يتمّ اشتقاق الأهداف التربويّة من غايات التربيّة ، وهذه الأهداف تترجم إلى أغراض، تحدّد النشاط التربويّ اليوميّ، وتُعدّ مرحلة تحديد الغايات واشتقاق الأهداف التربويّة منها، ثمّ تحويل الأهداف إلى أغراض مرحلةً هامةً جداً .

والأهداف هي العنصر الأول من عناصر المنهاج ، ولها أهمية كبيرة ، ففي ضوئها يُحدّد المحتوى والأنشطة والتقويم ، والهدف هو "نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلّمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معيّنة. وتتنوع النتاجات فيما يسمّى بمجالات التعلّم ،كما حدّدها بنيامين بلوم، وهي: المجال المعرفي ، والوجداني، والنفس حركي"(طعيمة،٢٠٠٤،٣٥).

تتطلّب طبيعة هذا البحث إجراء اختبار تحصيلي للطلبة ، والخطوة الأولى التي تسبق الاختبار التحصيليّ تتمثّل في تحديد الأهداف السلوكيّة ؛ لأنّ بنود الاختبار " يجب أن تتلاءم شكلاً ومضموناً مع تلك الأهداف " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ١٥٠) ، لذلك قامت الباحثة بتحديد الأهداف السلوكيّة لدروس المنصوبات في كتاب (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن بعد العودة إلى المراجع التي وضعتها وزارة التربيّة في طرائق تدريس اللّغة العربيّة فوجدت أنّ :

الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ(الحلقة الثانية) هي ما يلي: جاء في دليل المعلّم للصف السادس: يهدف تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة إلى جعل الطالب قادراً على أن :

١ – يكتسب مهارات اللّغة العربيّة الأساسيّة:(الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة) .

٢ – يستخدم مهارات القراءة والكتابة في مناشط الحياة اليومية استخداماً سليماً .

٣ – يستخدم اللّغة العربيّة الفصيحة المناسبة أداة للتواصل والتعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته .

٤ – ينمّي قدرته على التفكير السليم ، والفهم والتحليل والتفكير والتذوق من خلال استخدامه للأنشطة اللغويّة المختلفة .

٥ – يحسن آداب الاستماع للآخرين ، ويفهم ما يسمع بدقة ، ويلخّص مضمونه .

٦ – يكتسب مهارات القراءة الجهريّة وحسن التعبير عمّا تحمله الكلمات المقروءة من مشاعر وأحاسيس .

٧ – يتفاعل مع المادة المقروءة أو المسموعة ، ويناقشها ، ويبدي الرأي فيها .

٨ – يكتسب مهارات القراءة الصامتة من سرعة ودقّة وفهم واستيعاب .

٩ – يعتاد القراءة الحرّة للاستماع أو المعرفة .

١٠ – يكتسب مهارات التعليم الذاتي وتحصيل المعرفة بالاعتماد على الذات .

١١ – يعبّر كتابة عن متطلبات الحياة اليوميّة ، وعن مشاعره وأحاسيسه مراعياً قواعد الإملاء ، وصحة الأسلوب ، ووضوح الخطّ وجماله .

١٢ – يوظّف القواعد النحويّة توظيفاً سليماً في استخدامه اللّغة .

١٣ – تنمو قدرته على التذوق الأدبيّ والإحساس بجمال المفردات والجمل والمعاني لصقل مواهبه الفنيّة .

١٤ – يعتزّ بلغته القوميّة ، لغة القرآن الكريم والحديث الشريف والحضارة العربيّة .

١٥ – ينمو اعتزازه بأمته العربيّة وانتماؤه الوطنيّ والقوميّ وتحقيق أهدافها .

١٦ – يتعرّف واجباته وحقوقه ولاسيما ما ورد منها في اتفاقيّة حقوق الطفل ، والإعلان العالميّ لبقاء الطفل وحمايته ونمائه .

١٧ – تنمو لديه النزعة الإنسانيّة لكراهية التعصّب العنصريّ أو القبليّ أو الطائفيّ، واحترام الروابط الإنسانيّة ، وحقوق المرأة .

١٨ – يتعرّف بيئته ، وطرائق صيانتها ، والحفاظ على سلامة ما فيها من نبات وحيوان .

١٩ – يتعرّف بعض المشكلات السكانيّة ، ويسهم في العمل على حلّها .

٢٠–يكتسب العادات الصحيحة السليمة، وقواعد النظافة الشخصيّة، ويتجنّب الضار منها.

٢١ – يتعرّف نظام المرور وآدابه ، ويلتزم ذلك في سلوكه .

٢٢ –يحبّ العمل، ويقدّر العاملين، ولا يتعالى على العمل اليدويّ، ويشارك في العمل

الجماعيّ.

٢٣ – يعي التقدّم العلميّ في المجالات المختلفة ، ويواكب النهضة المعلوماتيّة والتقانة في العلم .

تنبثق الأهداف الخاصة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلة التي تضمّ الصفّ الثامن من الأهداف العامة للتربيّة ، وقد جاء فيها **في مجال المعارف والمعلومات اللغويّة** ما يأتي :

١- تزويد الطالب بمعارف أدبيّة ، ونثريّة ، وشعريّة .

٢- تزويد الطالب بمبادئ النحو والصرف والإملاء الأساسيّة، وتدريبه عليها تدريباً كافياً.

٣ – زيادة ثروة الطالب اللغويّة زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمرّ بها .

أهداف تدريس القواعد النحويّة في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) :

جاء في دليل المدرّس للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) أنّه ما من شكّ في أنّ تدريس القواعد وسيلة لا غاية ، الهدف منه :

" ١ – تقويم ألسنة الطلاب وعصمتهم من الخطأ في الكلام ، وتكوين عادات لغويّة صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلّف ، وتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب ، حتّى تكون خالية من الخطأ النحويّ الذي يذهب بجمالها .

٢ – تنميّة ثروتهم اللغويّة ، وصقل أذواقهم الأدبيّة بفضل ما يدرسونه ويبحثون عنه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيّدة .

٣ – تعويدهم صحة الحكم ودقّة الملاحظة ، ونقد التراكيب نقداً صحيحاً ، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ، وما يقرؤون ، وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب ، ومراعاة العلاقات بينها وبين معانيها ، والبحث في وضعها ، وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح أو ركاكة أو جودة ، وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهماً جيداً سريعاً يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب .

٤- تيسير إدراكهم المعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة ،وجعل محاكاتهم للصحيح من اللّغة التي يستمعون إليها أو يقرؤونها أمراً مبنياً على أساس مفهوم بدلاً من أن تكون مجرّد محاكاة آلية .

٥ – شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظّم.

٦ – إعانتهم على ترتيب المعلومات اللّغويّة وتنظيمها في أذهانهم .

٧ – مساعدتهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة ، وتبيين أسباب غموضها وتفصيل أجزائها تفصيلاً يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيباً واضحاً ، لا تعقيد فيه ولا غموض .

٨ – إيقافهم على أوضاع اللّغة وصيغها ؛ لأنّ قواعد النحو إنّما هي وصف علميّ لتلك الأوضاع والصيغ ، وبيان التغيّرات التي تحدث في ألفاظها ، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها ، وهذا كلّه ضروري لمن يريد أن يدرس اللّغة دراسة فنيّة ." (وزارة التربيّة ، ١٩٨٧ ، ٧٦ – ٧٧).

وجاء في مقدّمة كتاب (القواعد والإملاء والخط) للصفّ الثامن من مرحلة التعليم الأساسيّ أنّ ما يهدف إليه تدريس القواعد النحويّة في ذلك الكتاب هو: "جعل القواعد معارف تثبت في الذهن، وأساليب ينطق بها اللسان، ومهارات لغويّة تبقى مع الطالب مدى الحياة "(وزارة التربيّة، ٢٠٠٠، ٣) .

و " لّما كانت اللّغة أسبق من القواعد ، وكانت القواعد وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل ، كان لزاماً أن تدرّس في ظلّ النصوص اللّغويّة على أنّها وسيلة لا غاية " (السيد ، ١٩٨٨ ، ٤٦٠ – ٤٦١).

والأهداف التي وضعتها وزارة التربيّة لتدريس قواعد اللّغة العربيّة في مرحلة التعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية) أهداف مركّبة ؛ لذلك لا بدّ من محاولة إعادة تجزئتها ، وإعادة صوغها صوغاً سلوكيّاً تبعاً للهدف الرئيس (المعرفيّ) ، ثمّ ذكر تفرعاته ، وتؤدي الأهداف السلوكيّة (التعليميّة) دورها بصورة فعّالة في عملية التعليم والتقويم إذا توافرت فيها شروط ومواصفات معيّنة ، من هذه الشروط :

١"–أن تنسجم مع الأهداف العامة للتربيّة، وتنقلها من صيغة العموميّة والتجريد إلى صيغة التحديد.

٢–يجب أن تكون الأهداف واقعيّة وقابلة للتحقّق ، وتراعي حاجات الدارسين وقدراتهم وميولهم ، وأن تراعي الزمن المتاح للتدريس .

٣–يجب أن تصاغ الأهداف على شكل تغيرات سلوكيّة محدّدة لدى الطالب.

٤–يجب أن تتضمّن العبارة الهدفيّة فعلاً دالاً على السلوك : يتعرّف ، يتذوق ، يكتب..

٥–يجب التعبير عن الهدف في مستوى مناسب من العموميّة (يكتب ثلاث جمل مترابطة تحتوي مفعولاً به ، وظرف زمان) .

٦–يجب أن تغطّي الأهداف كلّ مستويات المجال المعرفيّ ، ولا تقتصر على المعرفة والفهم، بل تشمل أيضاً التطبيق والتحليل والتركيب .

٧–يجب أن تمثّل العبارات الهدفية نواتج تعلّميّة مباشرة تمكن ملاحظتها وقياسها" (مخائيل، ٢٠٠٣ ، ١٨٥– ١٨٦) .

ومن المواصفات أو المعايير التي يمكن استناداً إليها الحكم على الأهداف السلوكيّة التي تفيد المعلّم بالتأكّد فيما إذا كانت الأهداف التي أخذ بها دليل عمل في نشاطه التعليميّ والتقويميّ تمثّل النواتج التعليميّة التي يعمل فعلاً على بلوغها من قبل الدارسين ، ولا تتعارض مع الشروط السابقة، بل تؤكّدها، وقد تكملها في بعض جوانبها، هذه المواصفات أو المعايير وضعها كريج، وهي :

"١–كتابة الأهداف بصيغ وعبارات تتركّز حول سلوك (أداء) الطالب .

٢–قابلة للملاحظة المباشرة .

٣–خاصة (نوعية) بصورة كافية ، بحيث تكون ذات معنى .

٤–صادقة (موافقة) من حيث صلتها بالهدف الرئيس (الهدف العام) .

٥–قابلة للقياس من حيث: آ–مستوى الأداء .

ب–الشروط أو المواقف التي سيأخذ فيها الأداء مكانه .

٦-متسلسلة (متعاقبة) فيما يتصل بالهدف الأوليّ والهدف الذي يليه .

٧-متوافقة مع خبرة الطالب .

٨-يمكن بلوغها في الفترة المحدّدة .

٩-تتحدى كلّ تلميذ فرد .

١٠-مقبولة في الأوساط التي ينتمي إليها الطالب "(كريج في مخائيل، ٢٠٠٣ ، ١٨٩).

وقد اتبعت الباحثة هذه المواصفات أو المعايير في وضعها للأهداف السلوكيّة لبرنامجها التعليميّ ، واكتفت بالمجال المعرفيّ بما يوافق طبيعة دراستها، ونوعت في مستويات المجال المعرفيّ ، وركزت على المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لأهمّيّتها في التفكير لدى الطلبة ، وذلك انسجاماً مع تأكيد أهداف التدريس عامة ، وأهداف اللّغة العربيّة خاصة على المستويات المعرفيّة العليا ؛ ممّا استدعى الباحثة أن تضع في أولوياتها التركيز على هذه المستويات .

اعتمدت الباحثة في تصنيف مستويات الأهداف السلوكيّة في المجال المعرفيّ على معرفتها بمحتوى المقرر ، وما أدخلته عليه من تعديل ، وبالمستوى العام لطلبة الصفّ الثامن ومعارفهم في القواعد النحويّة للّغة العربيّة ، وعلى خبرتها التدريسيّة ، فجاءت الأهداف السلوكيّة التعليميّة كما يأتي:

الأهداف السلوكيّة لدروس المنصوبات

أولاً – درس المفعول به :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب المفعول به . (تذكّر)

٢ - أن يميّز بين أنواع المفعول به : (اسماً ظاهراً ، وضميراً متصلاً ، وضميراً منفصلاً ، وجملة اسمية أو فعلية) . (فهم)

٣ - أن يحدّد علامة إعراب المفعول به . (فهم)

٤ - أن يعرب المفعول به (المفرد والجملة). (تطبيق)

٥ - أن يفرّق بين المفعول به المعرب وبين المفعول به المبني . (عليا)

٦ - أن يعطي مثالاً على كلّ نوع من أنواع المفعول به . (عليا)

٧ - أن يكتب ثلاثة أسطر عن الطبيعة، يستوفي فيها حالات المفعول به.(عليا)

ثانياً – المفعول فيه :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب ظرف الزمان . (تذكّر)

٢ - أن يكتب جملة مفيدة فيها ظرف زمان . (تطبيق)

٣ - أن يميّز بين ظرف الزمان وظرف المكان . (عليا)

٤ - أن يحدّد علامة إعراب ظرفي (الزمان ، والمكان) . (فهم)

٥ - أن يفرّق بين المفعول فيه ظرفي (الزمان والمكان) . (عليا)

٦ - أن يعرب ظرفي (الزمان والمكان) . (تطبيق)

٧ - أن يصف بثلاثة أسطر الرسم في الصفّحة التالية مستخدماً ظرفي (الزمان والمكان). (عليا)

٨ - أن يقارن بين المفعول فيه والمفعول به .(عليا)

ثالثاً – المفعول المطلق :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب المصدر .(تذكّر)

٢ – أن يعيّن المفعول المطلق . (فهم)

٣ – أن يميّز بين المفعول المطلق الذي يؤكّد الفعل والذي يبيّن نوع الفعل والذي يبيّن عدده. (عليا)

٤ – أن يعرب المفعول المطلق وما ينوب عنه إعراباً صحيحاً .(تطبيق)

٥ – أن يصوغ تركيباً يحتوي ما ينوب عن المفعول المطلق : (كلّ ، وبعض ، واسم الإشارة إليه، وصفته ، وما دلّ على عدده) .(عليا)

٦ – أن يكتب الطالب عن لاعب رياضي ثلاثة أسطر يستوفي فيها أنواع المفعول المطلق ، وحالتين ممّا ينوب عنه . (عليا)

٧ – أن يميّز بين المفعول فيه والمفعول المطلق ، والمفعول به . (عليا)

رابعاً– المفعول لأجله :

الأهداف السلوكيّة :

١ – أن يعرّف الطالب المفعول لأجله . (تذكّر)

٢ – أن يعيّن علامة إعراب المفعول لأجله . (فهم)

٣ – أن يميّز بين حالات المفعول لأجله:(جواز نصبه وجره، ووجوب جرّه). (عليا)

٤ – أن يكتب ثلاث جمل عن المفعول لأجله، مستوفياً حالتي: نصبه، وجره. (عليا)

٥ – أن يعرب المفعول لأجله إعراباً صحيحاً . (تطبيق)

٦ – أن يميّز من العبارات المفعول لأجله والمفعول المطلق والمفعول به. (عليا)

خامساً- المستثنى بإلا :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب المستثنى بإلا .(تذكّر)

٢ - أن يعيّن علامة إعراب المستثنى بإلا . (فهم)

٣ - أن يحلّل العبارة التي تحتوي الاستثناء إلى أركانه الثلاثة .(عليا)

٤ - أن يفرّق بين أنواع المستثنى بإلا. (عليا)

٥ - أن يكتب ثلاثة أسطر مترابطة مستوفيا فيها أنواع الاستثناء بإلا .(عليا)

٦ - أن يعرب المستثنى بإلا في حالاته المختلفة إعراباً صحيحاً . (تطبيق)

٧ - أن يبيّن من النصّ المفعول لأجله والمفعول المطلق والمستثنى بإلا.(عليا)

سادساً- المستثنى ب (غير وسوى) :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يستخرج الطالب من العبارات أداة الاستثناء . (تذكّر)

٢ - أن يعيّن علامة إعراب (غير وسوى) الاستثنائيتين . (فهم)

٣ - أن يفرّق بين الاستثناء بإلا والاستثناء بـــ (غير وسوى) . (عليا)

٤ - أن يصوغ جملتين:في الأولى استثناء بغير، وفي الثانية استثناء بسوى.(عليا)

٥ - أن يعرب غير وسوى الاستثنائيتين والاسم الواقع بعدهما إعراباً صحيحاً.(تطبيق)

٦ - أن يفرّق بين المستثنى بـــ (إلا) والمستثنى بـــ (غير وسوى) ، والمفعول لأجله ، والمفعول المطلق . (عليا)

سابعاً- الحال :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب الحال . (تذكّر)

٢ - أن يحدّد علامة إعراب الحال . (فهم)

٣ - أن يحلّل العبارات التي تحتوي الحال إلى عناصره الأساسية (صاحب الحال، والحال ، والرابط) . (عليا)

٤ - أن يميّز بين أنواع الحال (المفردة ، والجملة ، وشبه الجملة) . (عليا)

٥ - أن يعطي مثالاً يتعدد فيه الحال بأنواعه المختلفة . (عليا)

٦ - أن يكتب ثلاث جمل في كلّ منها حال جملة مراعياً أنواع الروابط بين الحال وصاحبه. (عليا)

٧ - أن يعرب الحال بكلّ أنواعه إعراباً صحيحاً . (تطبيق)

٨ - أن يؤلّف نصّاً من ثلاثة أسطر مستخدماً فيها : (المفعول به ، والمفعول فيه ، والمفعول المطلق ، والمفعول لأجله ، والاستثناء بإلا ، والحال) . (عليا)

ثامناً- التمييز :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب التمييز . (تذكّر)

٢ - أن يحدّد علامة إعراب التمييز . (فهم)

٣ - أن يعطي مثالاً على أنواع المميّز وتمييزه الملفوظ مستوفياً ثلاثة أنواع من المميّز فقط. (تطبيق)

٤ - أن يقارن بين التمييز الملفوظ والتمييز الملحوظ . (عليا)

٥ - أن يركّب جملة مفيدة تحتوي تمييزاً . (عليا)

٦ - أن يحلّل العبارات التي تحتوي التمييز الملفوظ إلى أركانها . (عليا)

٧ - أن يصوغ تركيباً يحتوي أنواع التمييز المختلفة . (عليا)

٨ - أن يعرب التمييز في حالاته المختلفة إعراباً صحيحاً . (تطبيق)

٩ - أن يميّز بين الحال والتمييز . (عليا)

تاسعاً- المنادى :

الأهداف السلوكيّة :

١ - أن يعرّف الطالب المنادى بأنواعه . (تذكّر)

٢ - أن يدلّ على أداة النداء . (فهم)

٣ - أن يعطي مثالاً على كلّ نوع من أنواع المنادى المنصوب: (المضاف ، والشبيه بالمضاف ، والنكرة غير المقصودة). (تطبيق)

٤ - أن يفرّق بين نوعي المنادى المبني على الضم:(اسم العلم،والنكرة المقصودة). (عليا)

٥ - أن يكتب جملة مضبوطة بالشكل ، تحتوي منادى مضافاً . (عليا)

٦ - أن يكتب نصّاً لا يتجاوز ثلاثة أسطر ، يتضمن أنواع المنادى المختلفة.(عليا)

٧ - أن يعرب المنادى بأنواعه المختلفة إعراباً صحيحاً .(تطبيق)

٨ - أن يملأ الجدول التالي بعد قراءة النصّ بالاسم المنصوب المناسب : (عليا)

مفعول به	مفعول فيه(ظرف زمان أومكان)	مفعول مطلق	مفعول لأجله	مستثنى بإلا	حال	تمييز	منادى

ملحق (٥)

استبانة اتجاه لطلبة المجموعة التجريبيّة من الصفّ الثامن

عزيزي الطالب ...عزيزتي الطالبة :

هذه أداة بحث لمعرفة أثر طريقة **مسرحة منهج النحو وتمثيل الأدوار** في اتجاه الطلبة نحو القواعد النحويّة في اللّغة العربيّة ونحو الطريقة المذكورة أعلاه .

ترجو الباحثة تعاونكم في الإجابة بصدق عن بنود الاستبانة ، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كلّ فقرة في المكان الذي يعبّر عن رأيكم ، وعدم ترك أيّة فقرة من غير إجابة .

أولاً – الأهداف السلوكية : -تساعد مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في (النحو) الطالب على:	أوافق بقوة	أوافق	لم أقرر	لا أوافق	أعارض بقوة
١-تذكّر المعلومات والمعارف والمصطلحات النحويّة.					
٢- فهم قواعد اللّغة العربيّة .					
٣-توظيف القواعد النحويّة التي تعلّمها في التعبير عن أفكاره .					
٤- تجزئة مادة النحو إلى عناصرها أو مكوناتها .					

٥-الكشف عن الروابط بين عناصر المادة .					
٦- المقارنة والتمييز بين عناصر مادة النحو.					
٧- وضع العناصر أو الأجزاء معاً ؛ لتؤلّف تركيباً مفيداً ، لم يكن موجوداً من قبل .					
٨- تأليف نصّ ممّا شاهده في لوحة ما ، يتضمّن تطبيقات عن درس بعينه في مادة النحو .					
ثانيا – طريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار : - تساعد مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في (النحو) الطالب على :					
٩- تبسيط قواعد اللّغة العربيّة.					
١٠- الانتقال بالتسلسل من السهل البسيط إلى الصعب المعقد .					
١١- استنتاج القاعدة النحويّة .					
١٢-استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة مع مجتمعه .					
١٣-الطلاقة في التعبير .					
١٤-تذوق اللّغة العربيّة .					
١٥- إظهار مواهبه .					
١٦- تنمية مواهبه .					
١٧- إضفاء جو المتعة والمرح في النفس .					
١٨- تلقي المعلومات بشكل جذاب .					
١٩- التفكير وإيجاد الحلول .					
٢٠- استخدام الخيال العلميّ .					

٢١ –التخلّص من الشرود والملل من خلال تمثيله أحد أدوار المسرحية أو مشاهدتها .					
٢٢ – تنمية الأحاسيس الطيبة كالإعجاب .					
٢٣ –استخدام طاقته بالحركة المعبّرة والصوت المنغّم.					
٢٤–استخدام التفكير في أداء دوره الذي يؤدّيه .					

أسئلة مفتوحة :

١ اذكر / اذكري الصعوبات التي واجهتك في أثناء دراستك دروس المنصوبات بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار .

----

٢ ماذا أحببت بطريقة مسرحة المنهج وتمثيل الأدوار في تدريس قواعد اللّغة العربيّة ؟

----

٣ ما مقترحاتك لتطوير تدريس منهج النحو في كتابك ؟

الملحق(٦)

جداول درجات طلبة المجموعتين: التجريبيّة والضابطة في الاختبار التحصيلي القبليّ والبعديّ والمؤجّل.

جدول درجات المجموعة التجريبيّة في الاختبارين : القبلي والبعديّ للإناث

التسلسل	الدرجة في الاختبار القبليّ	الدرجة في الاختبار البعديّ
١	٨٣	١٠٠
٢	٧٩	٩٣
٣	٧٧	٩٠
٤	٧٦	٩٦
٥	٧٤	٩٤
٦	٦٨	٩٣
٧	٦٦	٩٢
٨	٦٣	٩٠
٩	٦١	٨٠
١٠	٦٠	٧٢
١١	٥٩	٨٠

١٢	٥٨	٨٣
١٣	٥٧	٨٣
١٤	٥٢	٨٣
١٥	٥٢	٩٣
١٦	٤٨	٧٢
١٧	٤٨	٨٣
١٨	٤٨	٦٥
١٩	٤٧	٨٣
٢٠	٤٦	٧٦
٢١	٤٥	٧٢
٢٢	٤٤	٧٦
٢٣	٤٣	٥٦
٢٤	٤٣	٦٤
٢٥	٤٣	٥٤
٢٦	٤٣	٦٦
٢٧	٤٠	٦١
٢٨	٣٥	٧٥
٢٩	٣٣	٦٨
٣٠	٣٢	٥٧
٣١	٢٩	٤٤
٣٢	١٦	٣١
٣٣	١٢	٦٤
٣٤	١١	٣٨

جدول درجات المجموعة التجريبيّة للذكور في الاختبارين : القبلي والبعديّ

التسلسل	الدرجة في الاختبار القبلي	الدرجة في الاختبار البعديّ
١	٦٩	٩١
٢	٥٨	٨٦
٣	٦٠	٨٥
٤	٤٦	٨٣
٥	٥٣	٨٠
٦	٥٧	٧٦
٧	٥٩	٧٦
٨	٥٤	٧٥
٩	٥٩	٧٤
١٠	٥٣	٧٤
١١	٦١	٦٩
١٢	٦٢	٦٩
١٣	٤٦	٦٦
١٤	٤٥	٦٦
١٥	٥٤	٦٥
١٦	٤٠	٦٥
١٧	٣٨	٦٥
١٨	٥٠	٦٥
١٩	٤٣	٦٥
٢٠	٥٥	٦٤
٢١	٤٢	٦٣
٢٢	٥٣	٦١
٢٣	٤٣	٦٠
٢٤	٤٦	٥٨

٢٥	٣٢	٥٨
٢٦	٣١	٥٤
٢٧	٣١	٥٤
٢٨	٣٩	٥٢
٢٩	٣٣	٥٢
٣٠	٢٣	٣٩

جدول درجات المجموعة الضابطة للذكور في الاختبارين : القبلي والبعديّ

التسلسل	الدرجة في الاختبار القبليّ	الدرجة في الاختبار البعديّ
١	٢٩	٣٧
٢	٤٥	٥٣
٣	٥٨	٧٠
٤	٢٢	٣٨
٥	٤٨	٦٤
٦	٣٨	٤١
٧	٣٨	٤٨
٨	٥٠	٦٧
٩	٣١	٥١
١٠	٥٠	٦٠
١١	١٠	١١
١٢	٦	١٣
١٣	٣١	٤٤
١٤	٣٢	٣٥
١٥	٣٧	٤٠

١٦	٣٠	٤٠
١٧	٣٥	٤٢
١٨	٣٠	٥٤
١٩	٤٥	٦٨
٢٠	٤٩	٦٥
٢١	٤٤	٥٠
٢٢	٥٦	٦٣
٢٣	٦٣	٧٦
٢٤	٦٤	٧٤
٢٥	٦٩	٧٠
٢٦	٧٠	٨٥
٢٧	٦٩	٩١
٢٨	٥٠	٧٣
٢٩	٤٤	٧١
٣٠	٥٠	٦٥

جدول درجات المجموعة الضابطة للإناث في الاختبارين : القبليّ والبعديّ

التسلسل	الدرجة في الاختبار القبليّ	الدرجة في الاختبار البعديّ
١	٧٢	٦٧
٢	٦٧	٨٣
٣	٦٢	٧٦
٤	٦١	٨٨
٥	٦٠	٥٧
٦	٦٠	٧٥
٧	٥٧	٦٣

٨	٥٦	٥٦
٩	٥٣	٧٥
١٠	٥٢	٧٤
١١	٥٢	٧٤
١٢	٥٢	٦٣
١٣	٥٠	٦٦
١٤	٤٩	٦٨
١٥	٤٩	٩١
١٦	٤٩	–
١٧	٤٧	٨٣
١٨	٤٦	٦٤
١٩	٤٣	٦٢
٢٠	٤٣	٧٠
٢١	٤١	٥٦
٢٢	٤٠	٥٩
٢٣	٣٩	٦٣
٢٤	٣٨	٧٣
٢٥	٣٨	٤٦
٢٦	٣٧	٧٩
٢٧	٣٦	٥٩
٢٨	٣٥	٦٣
٢٩	٣١	٦٠
٣٠	٢٨	٥٥
٣١	٢٧	٢٧

جدول درجات المجموعة التجريبيّة للإناث وللذكور في الاختبار المؤجّل

الإناث		الذكور	
التسلسل	العلامة	التسلسل	العلامة
١	١٠٠	١	٩٠
٢	٩٥	٢	٨٨
٣	٩٤	٣	٨٤
٤	٩٣	٤	٨١
٥	٩٣	٥	٨١
٦	٩٠	٦	٧٩
٧	٩٠	٧	٧٩
٨	٨٨	٨	٧٩
٩	٨٨	٩	٧٦
١٠	٨٧	١٠	٧٦
١١	٨٧	١١	٧٢
١٢	٨٤	١٢	٧٢
١٣	٨٣	١٣	٧١
١٤	٨٣	١٤	٧٠
١٥	٧٩	١٥	٦٩
١٦	٧٨	١٦	٦٧
١٧	٧٧	١٧	٦٦
١٨	٧٦	١٨	٦٦
١٩	٧٤	١٩	٦٦
٢٠	٧٤	٢٠	٦٥
٢١	٧٤	٢١	٦٢
٢٢	٧٢	٢٢	٦٢

٢٣	٧٠	٢٣	٥٩
٢٤	٦٧	٢٤	٥٧
٢٥	٦٢	٢٥	٥٦
٢٦	٦١	٢٦	٥٦
٢٧	٥٨	٢٧	٥١
٢٨	٥٧	٢٨	٤٩
٢٩	٥٥	٢٩	٤١
٣٠	٥٤	٣٠	٣٨
٣١	٤٣	٣١	٣٦
٣٢	٤٣		
٣٣	٤٢		
٣٤	٢٢		

جدول درجات المجموعة الضابطة للإناث وللذكور في الاختبار المؤجّل

الإناث		الذكور	
١	٩٣	١	٩٤
٢	٨٩	٢	٨٠
٣	٨٤	٣	٧٩
٤	٨٣	٤	٧٥
٥	٨٠	٥	٧٠
٦	٨٠	٦	٧٠
٧	٧٧	٧	٧٠
٨	٧٣	٨	٦٩
٩	٧٢	٩	٦٩
١٠	٧٢	١٠	٦٤

١١	٧٠	١١	٦١
١٢	٦٨	١٢	٦٠
١٣	٦٦	١٣	٥٧
١٤	٦٦	٥٧	–
١٥	٦٥	١٥	٥٤
١٦	٦٥	١٦	٥٢
١٧	٦٢	١٧	٥٠
١٨	٦١	١٨	٤٧
١٩	٦١	١٩	٣٩
٢٠	٦٠	٢٠	٣٧
٢١	٥٧	٢١	٣٧
٢٢	٥٥	٢٢	٣٦
٢٣	٥٤	٢٣	٣٤
٢٤	٥٤	٢٤	٣٣
٢٥	٥٢	٢٥	٣٢
٢٦	٥٢	٢٦	–
٢٧	٥١	٢٧	٢٧
٢٨	٤٦	٢٨	٢٢
٢٩	٤٥	٢٩	١٩
٣٠	٣٧	٣٠	١٥
٣١	٣٠	–	–

جدول درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً)

في المستويات المعرفيّة في الاختبار البعديّ

التسلسل	مستويات التفكير الدنيا			المستويات	المجموع
الطالب	التذكّر	الفهم	التطبيق	العليا	
١	٩	١٠	١٢	٦٩	١٠٠
٢	٩	١٠	١٢	٦٥	٩٦
٣	٩	١٠	١١	٦٤	٩٤
٤	٩	١٠	١١	٦٣	٩٣
٥	٩	١٠	١٢	٦٢	٩٣
٦	٩	١٠	١٢	٦٢	٩٣
٧	٩	١٠	١٢	٦١	٩٢
٨	٩	١٠	١٢	٥٩	٩٠
٩	٩	١٠	١٢	٥٩	٩٠
١٠	٩	١٠	١١	٥٣	٨٣
١١	٩	١٠	١٢	٥٢	٨٣
١٢	٩	١٠	١٢	٥٢	٨٣
١٣	٩	١٠	١٢	٥٢	٨٣
١٤	٩	١٠	١٢	٥٢	٨٣
١٥	٩	١٠	١١	٥٠	٨٠
١٦	٩	١٠	١١	٥٠	٨٠
١٧	٩	١٠	١٠	٤٧	٧٦
١٨	٩	١٠	١٠	٤٧	٧٦
١٩	٩	١٠	١٠	٤٦	٧٥
٢٠	٩	٨،٥	١٠،٥	٤٤	٧٢

٢١	٩	٨،٥	١٠،٥	٤٤	٧٢
٢٢	٩	٨،٥	١٠،٥	٤٤	٧٢
٢٣	٩	٨	١٠	٤٤	٧١
٢٤	٩	١٠	١١	٣٨	٦٨
٢٥	٩	٩	٩	٣٩	٦٦
٢٦	٧،٥	٨	٩	٤٠،٥	٦٥
٢٧	٧	٧	٩	٤١	٦٤
٢٨	٨،٥	٨،٥	١٠	٣٧	٦٤
٢٩	٩	٩	١٠	٣٣	٦١
٣٠	٧،٥	٧،٥	١٠	٣٣	٥٧
٣١	٦	٧،٥	٩	٣١،٥	٥٤
٣٢	٨	٨	٩	١٩	٤٤
٣٣	٤،٥	٧،٥	٥	١٤	٣١
٣٤	٧	٦،٥	٤	٢٠،٥	٣٨
٣٥	٨،٥	١٠	١١،٥	٦١	٩١
٣٦	٩	١٠	١٢	٥٥	٨٦
٣٧	٩	١٠	٩،٥	٥٦،٥	٨٥
٣٨	٩	٩،٥	٧	٥٧،٥	٨٣
٣٩	٩	٩	٨	٥٥	٨٠
٤٠	٩	٩،٥	١١،٥	٤٥	٧٦
٤١	٧	٩	١١	٤٨	٧٦
٤٢	٨،٥	٨،٥	١٠،٥	٤٧،٥	٧٥

٤٣	٩	٩	٧	٤٩	٧٤
٤٤	٨	١٠	١٢	٤٤	٧٤
٤٥	٨،٥	٨،٥	٨	٤٣	٦٩
٤٦	٨	٩	٧	٤٥	٦٩
٤٧	٧	٨	٨	٤٣	٦٦
٤٨	٨،٥	٩	١١،٥	٣٦،٥	٦٦
٤٩	٩	٩	١٢	٣٥	٦٥
٥٠	٩	٨	١١	٣٧	٦٥
٥١	٧	٩،٥	٨،٥	٤٠	٦٥
٥٢	٩	٩،٥	١٠،٥	٣٦	٦٥
٥٣	٩	٨،٥	١١،٥	٣٦	٦٥
٥٤	٩	٩	١١	٣٥	٦٤
٥٥	٨	٨،٥	٩،٥	٣٧	٦٣
٥٦	٨	٨،٥	٩،٥	٣٥	٦١
٥٧	٨،٥	٦	٥،٥	٤٠	٦٠
٥٨	٧،٥	٨	٩	٣٣	٥٨
٥٩	٨	٨	٨	٣٤	٥٨
٦٠	٨،٥	٧	٦،٥	٣٢	٥٤
٦١	٨،٥	٨،٥	٥،٥	٢٩	٥٢
٦٢	٨	٩	٣,٥	٣٣	٥٢
٦٣	٧،٥	٦،٥	٤	٣٤	٥٢
٦٤	٦	٧	٤	٢٢	٣٩

جدول درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً)

في المستويات المعرفيّة في الاختبار البعديّ

التسلسل	مستويات التفكير الدنيا			المستويات	المجموع
الطالب	التذكّر	الفهم	التطبيق	العليا	
١	٩	١٠	١١	٦١	٩١
٢	٩	١٠	١٠	٥٩	١٠٠
٣	٨	١٠	١٠	٥٥	٨٣
٤	٨	١٠	١٠	٥٥	٨٣
٥	٩	٩،٥	١٠،٥	٥٠	٧٩
٦	٨،٥	١٠	٨،٥	٤٩	٧٦
٧	٨،٥	١٠	١٠،٥	٤٦	٧٥
٨	٨،٥	١٠	١٠،٥	٤٦	٧٥
٩	٨	١٠	١٠	٤٦	٧٤
١٠	٨	١٠	١٠	٤٦	٧٤
١١	٨	٩	١٠	٤٦	٧٣
١٢	٩	٩،٥	٧،٥	٤٤	٧٠
١٣	٩	٩	١٠	٤٠	٦٨
١٤	٩	٩	٩	٤٠	٦٧
١٥	٩	٩	٩	٣٩	٦٦
١٦	٩	١٠	١٠	٣٥	٦٤
١٧	٩	١٠	٩	٣٥	٦٣

١٨	٩	١٠	٩	٣٥	٦٣
١٩	٩	١٠	٩	٣٥	٦٣
٢٠	٩	٩،٥	٧،٥	٣٦	٦٢
٢١	٩	٩،٥	٧،٥	٣٦	٦٢
٢٢	٩	٩،٥	٧،٥	٣٦	٦٢
٢٣	٩	٨،٥	٨،٥	٣٤	٦٠
٢٤	٩	٨	٨	٣٤	٥٩
٢٥	٩	٨	٨	٣٤	٥٩
٢٦	٨	٩،٥	٨،٥	٣١	٥٧
٢٧	٨	٩	٨	٣١	٥٦
٢٨	٨	٩	٨	٣١	٥٦
٢٩	٨	٩	٨	٣٠	٥٥
٣٠	٨	٧,٥	٦,٥	٢٤	٤٦
٣١	٩	٧	٨	٤١	٦٥
٣٢	٩	٩	١٠	٤٣	٧١
٣٣	٩	٩	١٠	٤٣	٧٣
٣٤	٩	١٠	١٢	٦٠	٩١
٣٥	٩	١٠	١١	٥٥	٨٥
٣٦	٨	٩،٥	٩،٥	٤٣	٧٠
٣٧	٩	١٠	١٠	٤٥	٧٤
٣٨	٩	١٠	١١	٤٦	٧٦
٤٠	٨،٥	٨،٥	٩	٣٧	٦٣

٤١	٦،٥	٨	٨	٢٥،٥	٥٠
٤٢	٨	٩	١٠	٣٨	٦٥
٤٣	٩	٩	١٠	٤٠	٦٨
٤٤	٨	١٠	٩	٢٧	٥٤
٤٥	٦	٧	٨	٢١	٤٢
٤٦	٥،٥	٦،٥	٨	٢٠	٤٠
٤٧	٧	٧،٥	٧،٥	١٩	٤٠
٤٨	٧	٧،٥	٧،٥	١٣	٣٥
٤٩	٨	٧	٤	٢٥	٤٤
٥٠	٤	٣	١،٥	٤،٥	١٣
٥١	٢	٣	١،٥	٤،٥	١١
٥٢	٨	٩	١٠	٣٣	٦٠
٥٣	٦	٨،٥	٨،٥	٢٨	٥١
٥٤	٧،٥	٩،٥	٩	٤١	٦٧
٥٥	٦	٨	٧	٢٧	٤٨
٥٦	٧	٧	٥	٢٢	٤١
٥٧	٩	٩،٥	٧،٥	٣٨	٦٤
٥٨	٧،٥	٦	٤،٥	٢٠	٣٨
٥٩	٩	٩	١٠	٤٢	٧٠
٦٠	٨،٥	٨،٥	٦،٥	٢٩،٥	٥٣
٦١	٦	٧	٥	١٩	٣٧
٦٢	٨	٧	٤	٢٥	٤٤

جدول درجات طلبة المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً)

في المستويات المعرفيّة في الاختبار المؤجّل

التسلسل	مستويات التفكير الدنيا			المستويات	المجموع
الطالب	التذكّر	الفهم	التطبيق	العليا	
١	٧،٥	٨	٨،٥	٢٨	٥٢
٢	٨	٨،٥	٨،٥	٢٩	٥٤
٣	٨،٥	٨،٥	١٠	٣٤	٦١
٤	٩	٩	١١	٤٣	٧٢
٥	٩	١٠	١١	٤٣	٧٣
٦	٨	٨،٥	٨،٥	٢٦	٥١
٧	٨	٩	١٠	٢٧	٥٤
٨	٨	٨،٥	٨،٥	٢٧	٥٢
٩	٨	٩	١١	٢٧	٥٥
١٠	٨	١٠	١١	٣٧	٦٦
١١	٨،٥	٨،٥	٩	١٩	٤٥
١٢	٨،٥	٨،٥	٩	٢٠	٤٦
١٣	٨	٩	١٠	٣٤	٦١
١٤	٩	١٠	١١	٤٧	٧٧
١٥	٩	٩	١١	٢٨	٥٧
١٦	٩	١٠	١١	٥٠	٨٠
١٧	٩	١٠	١١	٥٠	٨٠

١٨	٨،٥	٦،٥	٨	٣٧	٦٠
١٩	٩	١٠	١١	٥٤	٨٤
٢٠	٩	١٠	١١	٥٣	٨٣
٢١	٩	١٠	١١	٥٩	٨٩
٢٢	٩	٩	١٠	٤٢	٧٠
٢٣	٩	١٠	١١	٤٢	٧٢
٢٤	٨،٥	٩،٥	١٠	٣٧	٦٥
٢٥	٨،٥	٩،٥	١٠	٣٧	٦٥
٢٦	٨،٥	٩،٥	٩	٣٥	٦٢
٢٧	٩	١٠	١١	٣٨	٦٨
٢٨	٦	٨	٧	١٦	٣٧
٢٩	٨	٨	١٠	٤٠	٦٦
٣٠	٦	٧	٧	١٩	٣٩
٣١	٩	٩	١١	٣٥	٦٤
٣٢	٩	١٠	١١	٣٩	٦٩
٣٣	٨	١٠	١٠	٣٢	٦٠
٣٤	٨	٩	١١	٤١	٦٩
٣٥	٨	٩	٩	٢٤	٥٠
٣٦	٤،٥	٨	٦	٢٥	٤٤
٣٧	٧،٥	٧،٥	٨	٣٠	٥٤
٣٨	٧	٦،٥	٦	١٢،٥	٣٣
٣٩	٧	٦	٦	١٣	٣٢

٤٠	٩	٨،٥	١٠،٥	٤٧	٧٥
٤١	٧،٥	٨،٥	١٠	٣١	٥٧
٤٢	٦،٥	٥	٣،٥	٤	١٩
٤٣	٨و٥	٩،٥	١٠	٣٦	٦٤
٤٤	٩	٩،٥	١١،٥	٥٠	٨٠
٤٥	٩	١٠	١٢	٦٣	٩٤
٤٦	٦،٥	٩	٧	١٦،٥	٣٩
٤٧	٩	٨،٥	١٠،٥	٥١	٧٩
٤٨	٩	٩،٥	١٠،٥	٤١	٧٠
٤٩	٨،٥	٨	٨،٥	٣٢	٥٧
٥٠	٩	٩،٥	٩،٥	٣٣	٦١
٥١	٩	٩	١١	٤٠	٦٩
٥٢	٤	٥	٤	٩	٢٢
٥٣	٨،٥	٧،٥	٩	٢٥	٥٠
٥٤	٧،٥	٩	٩،٥	٣٠	٥٦
٥٥	٦،٥	٩	٩،٥	٥١	٧٦
٥٦	٩	٩	١٠	٣٧	٦٥
٥٧	٧	٥،٥	٦،٥	١٧	٣٦
٥٨	٩	١٠	١١	٤٦	٧٦
٥٩	٩	١٠	١١	٤٩	٧٩
٦٠	٨،٥	٩،٥	١٠	٤٤	٧٢
٦١	٨،٥	٩،٥	١٠	٥٢	٧٠

جدول درجات طلبة المجموعة التجريبيّة (ذكوراً وإناثاً)

في المستويات المعرفيّة في الاختبار المؤجّل

التسلسل	مستويات التفكير الدنيا			المستويات	المجموع
الطالب	التذكّر	الفهم	التطبيق	العليا	
١	٩	٨،٥	٨	٣٩،٥	٥٥
٢	٩	١٠	١١	٤٧	٧٧
٣	٩	١٠	١١	٤٨	٧٨
٤	٩	١٠	١٢	٦٢	٩٣
٥	٨،٥	٧،٥	٩	٣٦	٦١
٦	٨	٩	٨	٤٥	٧٠
٧	٩	١٠	١١	٥٣	٨٣
٨	٦،٥	٧	٧	٢٢،٥	٤٣
٩	٩	١٠	١٢	٦٢	٩٣
١٠	٩	١٠	١٣	٦٨	١٠٠
١١	٩	١٠	١١	٤٤	٧٤
١٢	٩	٨	٧	٣٣	٥٧
١٣	٩	٩،٥	١١	٥٩،٥	٩٠
١٤	٧،٥	٧	٥،٥	٢٣	٤٣
١٥	٩	٩،٥	١٠	٤٣،٥	٧٢
١٦	٩	١٠	١١	٤٦	٧٦
١٧	٨،٥	٨،٥	٨	٣٣	٥٨

١٨	٨،٥	٩،٥	٩	٣٥	٦٢
١٩	٦،٥	٥،٥	٦	٣٦	٥٤
٢٠	٦،٥	٨	٦،٥	٢١	٤٢
٢١	٩	٩،٥	١٠،٥	٥٠	٧٩
٢٢	٩	١٠	١١	٥٧	٨٧
٢٣	٩	٧،٥	٩	٤١،٥	٦٧
٢٤	٨،٥	٩،٥	٩	٤٦	٧٢
٢٥	٩	١٠	١١	٦٠	٩٠
٢٦	٩	١٠	١٢	٦٤	٩٥
٢٧	٩	١٠	١٢	٦٣	٩٤
٢٨	٨	١٠	١٢	٥٨	٨٨
٢٩	٨	١٠	١١	٥٥	٨٤
٣٠	٨	٩،٥	١٠،٥	٥٩	٨٧
٣١	٧	٧	٢،٥	٥،٥	٢٢
٣٢	٩	١٠	١١	٤٤	٧٤
٣٣	٩	٩،٥	١١،٥	٥٨	٨٨
٣٤	٩	١٠	١١	٥٣	٨٣
٣٥	٩	٨،٥	٨،٥	٣٦	٦٢
٣٦	٩	١٠	١١	٣٦	٦٦
٣٧	٨،٥	٨	٨،٥	٤٧	٧٢
٣٨	٩	١٠	١١	٤٠	٧٠
٣٩	٩	١٠	١٢	٥٧	٨٨

٤٠	٩	١٠	١١	٤٩	٧٩
٤١	٩	١٠	١٢	٥٩	٩٠
٤٢	٦،٥	٨،٥	٩	٣٣	٥٧
٤٣	٩	١٠	١١	٥٤	٨٤
٤٤	٩	٧،٥	١٠،٥	٣٥	٦٢
٤٥	٩	١٠	١١	٥١	٨١
٤٦	٨	٩،٥	١٠،٥	٣٨	٦٦
٤٧	٧،٥	٦	٧،٥	٢٨	٤٩
٤٨	٨،٥	٩	١٠،٥	٣٩	٦٧
٤٩	٧،٥	١٠	٨،٥	٢٥	٥١
٥٠	٧	٨،٥	٨،٥	١٧	٤١
٥١	٨	٨،٥	٩،٥	.٤	٦٦
٥٢	٧	٧	٧	١٧	٣٨
٥٣	٨،٥	٩،٥	١٠	٥١	٧٩
٥٤	٨،٥	٨	٩،٥	٥٥	٧١
٥٥	٨،٥	٩،٥	١٠	٣١	٥٩
٥٦	٨	٨،٥	٩،٥	٤٣	٦٩
٥٧	٨	٨،٥	٨،٥	٣١	٥٦
٥٨	٩	١٠	١١	٥١	٨١
٥٩	٩	٨،٥	٩،٥	٤٢	٦٩
٦٠	٨	٩	١٠	٣٣	٦٠
٦١	٨،٥	٩،٥	١٠	٥٢	٧٠

الملحق(٧)

القوانين التي استخدمتها الباحثة في هذه الدراسة:

الأهمية النسبية للدرس الواحد = عدد أهداف الدرس ÷ عدد الأهداف كلّها.

وبالطريقة نفسها تحسب الأهمّيّة النسبيّة لكلّ مستوى من المستويات المعرفيّة ، مثال ذلك

الأهمّيّة النسبيّة للتذكّر = عدد الأهداف في التذكّر ÷ عدد الأهداف في كلّ المستويات

ولحساب عدد الأسئلة في كلّ مستوى من المستويات المعرفيّة تستخدم المعادلة الآتية :

عدد الأسئلة في كلّ خلية= النسبة المئويّة المخصصة لجانب الهدف × النسبة المئويّة للمحتوى (الدرس) × العدد المقترح الكلي للاختبار.

معامل التمييز = معامل السهولة العلوي _ معامل السهولة السفلي " (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٩٩) .

معامل السهولة العلوي = النسبة المئوية لدرجات الفئة العليا ، كما في الملحق (٨) .

معامل السهولة السفلي = النسبة المئوية لدرجات الفئة الدنيا ، كما في الملحق (٨)

معامل الارتباط بطريقة الرتب لسبيرمان (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٨٩)كما يأتي :

٦ مج فر٢

ر = ١ −

ن (ن ٢ _ ١)

حيث يشير الحرف (ر) إلى معامل الارتباط

(فر) إلى الفرق بين رتبة الطالب في الاختبار الأول ورتبته في الاختبار الثاني .

ن = عدد الطلبة المفحوصين .

درجة الحرية = ٢٠ − ٢ = ١٨

معامل الترابط النصّفي لبنود الاستبانة وفق قانون بيرسون : (مخائيل ، ٢٠٠٣ ، ٨٩)

١ − ٦ مج فر٢

ر =

ن (ن ٢ − ١)

الدرجة التائية (ت): وهي " مجموعة من الدرجات التي يكون متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياري(١٠) وتحسب من القانون الآتي : (طيوب ، ٢٠٠٨ ، ٢٥٥) .

ر

ت =

.

١ - ر٢

ن – ٢

٢ ر

قانون حساب معامل الارتباط لبنود الاستبانه: ر١١ =

١ + ر

حيث يدل الرمز ر ١١ على معامل ثبات الاستبانة بكاملها .

ويدل الرمز ر على معامل ثبات نصف الاستبانة .

الملحق (٨)   جدول: حساب معامل السهولة ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز .

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا	النسبة المئويّة	عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا	النسبة المئويّة	معامل التمييز
١ *م. به	٥	١٠٠%	٥	١٠٠/%	صفر
٢	٥	١٠٠%	٣	٦٠%	٤٠%
٣	٥	١٠٠%	٣	٦٠ %	٤٠%
٤	٢	٤٠%	١	٢٠ %	٢٠%
٥	٥	١٠٠%	٣	٦٠%	٤٠%
٦	٢	٤٠%	٠	٠%	٤٠%
٧	٢	٤٠%	١	٢٠%	٢٠%
١ م. فيه	٥	١٠٠%	٥	١٠٠%	٠%
٢	٣	٦٠%	١	٢٠%	٤٠%
٣	٥	١٠٠%	٥	١٠٠%	٠%
٤	٥	١٠٠%	٣	٦٠%	٤٠%
٥	٢	٤٠%	٠	٠%	٤٠%
٦	٣	٦٠%	٢	٤٠%	٢٠%
٧	٣	٦٠%	١	٢٠%	٤٠%

٨	٤	%٨٠	٣	%٦٠	%٢٠
١ م.مطلق	٣	%٦٠	٢	%٤٠	%٢٠
٢	٥	١٠٠	٤	%٨٠	%٢٠
٣	٣	%٦٠	١	%٢٠	%٤٠
٤	٣	%٦٠	٠	%٦٠	%٦٠
٥	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٦	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٧	٥	%١٠٠	٣	%٦٠	%٤٠
١ م.لأجله	٣	%٦٠	٢	%٤٠	%٢٠
٢	٥	%١٠٠	٣	%٦٠	%٤٠
٣	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٤	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٥	٣	%٦٠	٢	%٤٠	%٢٠
٦	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٧	٤	%٨٠	٣	%٦٠	%٢٠
١ المستثنى بإلا	٥	%١٠٠	٣	%٦٠	%٤٠
٢	٥	%١٠٠	٣	%٦٠	%٤٠
٣	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٤	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٥	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٦	٢	%٤٠	١	%٢٠	%٢٠
٧	٥	%١٠٠	٢	%٤٠	%٦٠
١المستثنى بغير وسوى	٤	%٨٠	١	%٢٠	%٦٠

٢	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٣	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٤	٣	%٦٠	١	%٢٠	%٤٠
٥	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٦	٣	%٦٠	١	%٢٠	%٤٠
١ الحال	٤	%٨٠	٢	%٤٠	%٤٠
٢	٤	%٨٠	٣	%٦٠	%٢٠
٣	٢	%٤٠	١	%٢٠	%٢٠
٤	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٥	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٦	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٧	٣	%٦٠	١	%٢٠	%٤٠
٨	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
١ التمييز	٤	%٨٠	٣	%٦٠	%٢٠
٢	٣	%٦٠	٢	%٤٠	%٢٠
٣	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٤	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٥	٤	%٨٠	٣	%٦٠	%٢٠
٦	٣	%٦٠	٠	%٠	%٦٠
٧	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٨	٣	%٦٠	١	%٢٠	%٤٠
٩	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
١ المنادى	٥	%١٠٠	٢	%٤٠	%٦٠
٢	٤	%٨٠	٢	%٤٠	%٤٠

٣	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٤	٣	%٦٠	٠	%٠	%٦٠
٥	٢	%٤٠	١	%٢٠	%٢٠
٦	١	%٢٠	٠	%٠	%٢٠
٧	٢	%٤٠	٠	%٠	%٤٠
٨	٤	%٨٠	١	%٢٠	%٦٠

م= مفعول

الملحق(٩)

سلّم درجات الاختبار التحصيليّ/القبلي/البعديّ/المؤجّل

المفعول به:

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١) درجة .

٢- ملء حقول الجدول الأربعة بالكلمة المناسبة، لكلّ كلمة ربع درجة. المجموع/١/درجة.

٣- لوصل كلّ عبارة من القائمة (أ) مع العبارة الصحيحة من القائمة(ب) ١/٤ درجة وتكتفي الباحثة بأربع عبارات صحيحة من أصل خمس عبارات.

٤- إعراب: الذين :١/٤ درجة، وإعراب إيّاهم:١/٤ درجة، وإعراب الجملة:١/٢ درجة

٥- التمييز بين الاسمين بإملاء الفراغات لكلّ فراغ نصف درجة ، المجموع درجتان.

٦- لكلّ مثال ١/٤ درجة، المجموع درجة واحدة.

٧- كتابة الجمل كتابةً صحيحة درجة واحدة ،والأسلوب درجة.

المفعول فيه:

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١) درجة .

٢- لكتابة الجملة واستخدام ظرف الزمان فيها استخداماً صحيحاً درجة واحدة.

٣- من يضع علامة صحّ مرة واحدة أمام البند الصحيح من أربعة بنود ينال درجة واحدة.

٤- الفرق بين ظرف الزمان وظرف المكان بإملاء الفراغين ،ملء كلّ فراغ بالعبارة الصحيحة درجة واحدة، المجموع درجتان.

٥- ملء حقول الجدول بالكلمة الصحيحة، لكلّ حقل٢/١ درجة، تكتفي الباحثة بأربعة حقول من أصل خمسة، والمجموع درجتان.

٦- من يضع علامة صح مرة واحدة أمام البند الصحيح من أربعة بنود ينل درجة واحدة.

٧- استخدام ظرفي: الزمان والمكان في كتابة النصّ كتابةً صحيحة درجة واحدة، والأسلوب درجة واحدة.

٨- المقارنة بين المفعول به والمفعول فيه بملء الفراغين ، لكلّ فراغ مملوء بالعبارة الصحيحة درجة واحدة.

المفعول المطلق:

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ٤/١ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١) درجة واحدة.

٢- لتحديد المفعول المطلق٤/١ درجة ،وعلامة إعرابه٤/١ درجة، المجموع درجة واحدة.

٣- كلّ نوع من أنواع المفعول المطلق الوارد في حقول الجدول درجة واحدة، تكتفي الباحثة بإجابتين صحيحتين، المجموع درجتان.

٤- إعراب كلّ كلمة ٤/١ درجة، المجموع درجة واحدة فقط.

٥- كتابة الجملة صحيحة واستخدام نائب المفعول المطلق فيها استعمالاً صحيحاً درجة واحدة، المجموع درجتان.

٦- استخدام المفعول المطلق ونائبه في كتابة النصّ استعمالاً صحيحاً درجة واحدة، والأسلوب درجة واحدة، المجموع درجتان.

٧- ملء حقول الجدول بالكلمة الصحيحة، لكلّ حقل٢/١ درجة ، والمجموع درجتان.

المفعول لأجله:

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ٤/١ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١) درجة واحدة.

٢- من يضع علامة صح مرة واحدة أمام البند الصحيح ينل نصف درجة، المجموع درجة واحدة.

٣- في المفعول لأجله(طلباً) أربعة فراغات، لملء كلّ فراغ بالكلمة المناسبة١/٤ درجة، وفي المفعول لأجله (الكتابة) فراغان ، لملء كلّ فراغ بالكلمة المناسبة ١/٢ درجة، المجموع درجتان.

٤- استخدام المفعول لأجله في كتابة النصّ استخداماً صحيحاً درجة واحدة، والأسلوب درجة واحدة.

٥- إعراب كلّ كلمة ١/٢ درجة، المجموع درجتان.

٦- كلّ مثال صحيح واستخدام نوع من أنواع المفعول لأجله فيه /١/ درجة، المجموع درجتان.

٧- ملء حقول الجدول بالكلمة الصحيحة، لكلّ حقل١/٢ درجة ، والمجموع درجتان.

المستثنى بإلا :

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١) درجة واحدة.

٢- درجة واحدة لاختيار الجواب الصحيح من أربعة بنود

٣- تحليل العبارة إلى أركان الاستثناء ، من يكتب ركنين صحيحين ينال درجتين .

٤- من يضع علامة صح مرة واحدة أمام البند الصحيح من أربعة بنود لعبارتين من العبارات الثلاث ينل درجتين .

٥- للأسلوب الجميل والصحيح /١/ درجة ، و/١/ درجة لأنواع الاستثناء .

٦- لإعراب كلّ كلمة نصف درجة ، المجموع درجة واحدة .

٧- استخراج الكلمة الصحيحة ١/٢ درجة، المجموع درجتان.

المستثنى بغير وسوى:

١- استخراج أداة الاستثناء الصحيحة ١/٢ درجة، المجموع درجة واحدة.

٢- من يضع علامة صح مرة واحدة أمام البند الصحيح من أربعة بنود ينال١/٢ درجة، المجموع درجة واحدة.

٣- تعريف المستثنى بإلا كما ورد في الجملة/١/ درجة، وتعريف المستثنى بغير كما ورد في الجملة/١/ درجة لتتمّ المقارنة، المجموع درجتان.

٤- تأليف جملة صحيحة تحتوي استثناء بغير/١/درجة، تأليف جملة صحيحة تحتوي استثناء بسوى/١/درجة، المجموع درجتان.

٥- الإعراب الصحيح لكلّ كلمة ١/٢ درجة، تكتفي الباحثة بإعراب كلمتين إعراباً صحيحاً، المجموع درجة واحدة.

٦- استخراج الكلمة الصحيحة ١/٢ درجة، المجموع درجتان.

الحال :

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة ، مجموع درجات البند (١) درجة .

٢ – لكلّ فراغ صحيح من الفراغين نصف درجة .

٣ – من يضع علامة صح مرة واحدة أمام البند الصحيح من أربعة بنود لعبارتين من العبارات الثلاث ينل درجتين .

٤– إملاء الجدول المؤلّف من خمسة حقول من يملأ أربعة حقول صحيحة من الجدول ينال درجتين، لكلّ حقل صحيح نصف درجة .

٥ – المطلوب مثال يتعدد فيه الحال ، من يذكر حالتين من ثلاث ينال درجة ، لكلّ حالة نصف درجة .

٦ – المطلوب كتابة ثلاث جمل ، من يكتب جملتين صحيحتين من ثلاث ينال درجتين ، لكلّ جملة درجة .

٧ – إعراب جملة وكلمة ، لكلّ منهما نصف درجة .

٨ – كتابة النصّ على أن يحوي استثناء بإلا وحالاً ، الأسلوب درجة ، وصحة التطبيق على الاستثناء والحال درجة .

التمييز :

١ - لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة ، مجموع درجات البنود (١)درجة .

٢ – لاختيار كلّ إعراب كلمة صحيحة نصف درجة ، المجموع درجة واحدة .

٣ – إملاء الفراغات الثلاث من يملأ فراغين صحيحين ينال درجة لكلّ فراغ نصف درجة .

٤ – المقارنة بين التمييز الملفوظ والملحوظ بإكمال أربعة فراغات ، لكلّ فراغ نصف درجة ، المجموع درجتان .

٥ – تركيب جملة مفيدة من الكلمات المكتوبة دون ترتيب تركيباً صحيحاً درجة ، على أن يكون التمييز في مكانه الصحيح في الجملة.

٦ – تحليل عبارتين إلى العناصر الأساسية للتمييز لكلّ عنصر نصف درجة ، تكتفي الباحثة بأربعة عناصر .

٧ – تركيب أربع جمل مفيدة على أن تكون كلمة من الكلمات الأربع تمييزاً في الجملة ، ولكل جملة نصف درجة ، المجموع درجتان .

٨ – اختيار الإعراب الصحيح من أربعة بدائل، لكلّ اختيار صحيح نصف درجة، المجموع درجة واحدة.

٩ – ملء الجدول بالكلمة المناسبة ، لكلّ حقل صحيح نصف درجة ، المجموع درجتان .

المنادى:

١- لكلّ بند من البنود الأربعة (صح وخطأ) ١/٤ ربع درجة، المجموع درجة واحدة.

٢- لكلّ أداة نداء ١/٢ درجة، تكتفي الباحثة بإجابتين صحيحتين، المجموع درجة واحدة

٣- لكلّ مثال صحيح١/٢ درجة، تكتفي الباحثة بمثالين صحيحين من أصل ثلاثة، المجموع درجة واحدة.

٤- لكلّ خانة في حقول الجدول ١/٢ درجة ، تكتفي الباحثة بأربع خانات صحيحة، المجموع درجتان.

٥- تركيب الجملة واستخدام المنادى المضاف فيها استخداماً صحيحاً له درجتان.

٦- التعبير الصحيح عن الرسم درجة، واستخدام المنادى فيها استخداماً صحيحاً درجة المجموع درجتان.

٧- إعراب كلّ كلمة إعراباً صحيحاً ١/٤ درجة، تكتفي الباحثة بإعراب أربع كلمات إعراباً صحيحاً من أصل خمس، المجموع درجة واحدة.

٨- ملء حقول الجدول بالكلمة المناسبة، لكلّ حقل ١/٤ درجة، تكتفي الباحثة بثمّاني إجابات صحيحة من أصل تسع، المجموع درجتان.

Syrian Arab Republic
Damascus University
Faculty of Education
Department of curriculums
And teaching methods



The Effect of Grammar teaching method Theaterization (Al-mansoobat lessons) in Eighth grade of the essential teaching phase (second stage) on students' learning outcomes and modifying their orientation towards grammar in Arabic language

For the degree of doctor of Education

Prepared by: Chahrazad Kamel Said

Supervisor: Dr.Asma Elyas **Shared by: Dr.Ali Abu Zed**

Professor in Department of
Curriculums And Teaching Methods
Damascus University

Professor in Department of
Arabic Language Section
Damascus University

Damascus 2010

Summary of the Research

In this chapter the researcher presents the research's problem, methods, objectives, questions, hypotheses, scope, tools, and some of the results. Finally, she concludes the chapter with the recommendations and suggestions.

Problem Statement:

During the researcher's carrier as an Arabic language teacher in both middle and high schools, she noticed that students face many difficulties in grammar, and that the grammar teaching methods were not effective. Hence, the problem statement was expressed by the following question: What is the effect of the "theatricality and playing roles" method on student Achievements? And how would this method change the students' perception and attitude towards grammar in the eighth grade.

The research importance:

The research importance comes from:

1. The ever continuing calls for teaching the Arabic Language in a practical and interactive way.
2. It has the potential of exposing the cause of the negative students' attitude towards the Arabic language courses and offers solutions that might address this problem.
3. It evaluates the implementation of "theatricality and playing roles" method in grammar courses, and the impact of this method on students' comprehension and attitude towards the subject.
4. Encourages fellow teachers to follow more exciting and interesting teaching methods in their courses.
5. Serves as reference for designing a curriculum that adapts the "theatricality and playing roles" method in its structure.
6. Opens the door for more research on the implementation of different teaching method in the Arabic language courses and other subjects in the pre-collage education.
7. Serves as an example for fellow teachers to design their courses according to the theatricality method.

The research objectives: This research aims to:

1. Redesigning the (Al-mansoobat) grammar material for the eighth grade according to the "theatricality and play roles" method.

2. Evaluating the impact of the "theatricality and play roles" method on the students' comprehension and achievements.

3. Evaluating the impact of the "theatricality and play roles" method on changing the student attitude towards the Arabic Language courses.

Questions of the research:

1. What is the proposed program for redesigning some of the lessons, Al-mansoobat, in eighth grade according the "theatricality and play roles" method?
2. What is the impact of the proposed program on the students' achievements and comprehension level?
3. How successful is the proposed program in changing the students' attitude towards the subject?

The research hypotheses:

1. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students'

achievement (males and females) in the control group in the pretest.

2. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group in the posttest.
3. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group at the retention level in the posttest.
4. There is no significant difference between the mean of the student's achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group at the comprehension level in the posttest.
5. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group at the execution level in the posttest.

6. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group at the high levels in the posttest.
7. There is no significant difference between the mean of males and females achievement in the experimental group in the posttest.
8. There is no significant difference between the mean of females' achievement in the experimental group and mean of females' achievement in the control group in the posttest.
9. There is no significant difference between the mean of males' achievement in the experimental group and mean of males' achievement in the control group in the posttest.
10. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group in the delayed posttest.
11. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the

experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group retention level in the delayed posttest.

12. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group comprehension level in the delayed posttest.
13. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group in applying level in the delayed posttest.
14. There is no significant difference between the mean of the students' achievement (males and females) in the experimental group and the mean of the students' achievement (males and females) in the control group in the high levels in the delayed posttest.
15. There is no significant difference between the average of males' achievement in the experimental group and average of males' achievement in the control group in the delayed posttest.

16. There is no significant difference between the mean of females' achievement in the experimental group and mean of females' achievement in the control group in the delayed posttest.
17. There is no significant difference between the mean of males' achievement in the experimental group and mean of males' achievement in the control group in the delayed posttest.
18. There is no significant of relationship between the mean of males' and females' achievement in the experimental group and their attitude towards grammar in posttest.
19. There is no significant of relationship between the mean of males and females achievement in the experimental group and their attitude towards the theatricality method in the posttest.

Research Scope and Limitations:

This research is bounded to:

1. Curricular subject: Al-Mansoobat in the grammar and dictation textbook of the eighth grade.
2. Methodology: theatricality and playing roles.
3. Sampling: random sample from students of grad eight (males and females).

4. Geographic scope: The experimental work was limited to different schools in the city of Latakia, Syria.

Methods of Approach:

The researcher has adopted an experimental approach to address the research questions and verify its hypothesis, and a descriptive and analytical approach to examine the students' attitude towards grammar in general and grammar using the "Theatricality and playing roles" method in particular.

The research tools:

1. A program that transforms Al-Mansoobat lessons from the traditional teaching method to the Theatricality and playing roles method.
2. Developing an achievement test that consists of 66 different items.
3. Designing an attitude questionnaire for students who have studied the program by Theatricality and playing roles in the eighth grade.

Some of the practical study's results:

1. Prior to implementing the proposed methods, a pretest was give to both the experimental group and control

group .The results from both groups were very close and confirmed the adequacy of the two groups for performing a comparative test between the conventional and the proposed methods and with respect to the hypothesis (1).

2. The experimental group has clearly outperformed the control group in the posttest.
3. The experimental group clearly outperformed the control group at the retention level in the posttest.
4. There was no significant difference between the mean scores of the control and experimental groups at the comprehension level in the posttest.
5. The experimental group clearly outperformed the control group at the execution level in the posttest.
6. The experimental group clearly outperformed the control group at the higher thinking levels (analysis, synthesis, and assessment) in the posttest.
7. The experimental group, both males and females, clearly outperformed the control group in the delayed posttest.
8. The experimental group clearly outperformed the control group at the retention level in the delayed posttest.

9. The statistical analysis indicates that the proposed program has succeeded in altering the students' attitude towards grammar in Arabic language.
10. We reject the 18th hypothesis, as there is a strong and proportional interaction between the control and experimental groups results for the behavioral objectives in grammar.
11. There is a statistical evidence that the students' attitude towards the Arabic course has changed upon implementing the "theatricality and playing roles" method.

Recommendations:

According to the previous result, the researcher recommends the followings:

1. Using "Theatricality and playing roles" in teaching in Arabic language grammar in the middle schools.
2. Using "Theatricality and playing roles" in teaching other curriculums.
3. Offering workshops and training sessions for teachers in the topic of "Theatricality and playing roles" by the Ministry of Education.

Suggestions:

The researcher suggests researching some aspects of Arabic language curriculum, specialty in grammar, such as:

1. A Design study for teaching other fields of Arabic language, such as Speech and Composition, using "Theatricality and playing roles" method.
2. A comparative study, in terms of objectives, contents, and teaching methods for the curriculum of grammar in the Syrian Arab Republic and some of the developed foreign countries.